

LURDES CARON

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PUC-SP

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LURDES CARON

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Chizzotti.

PUC-SP

2007

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Chizzotti - Orientador - PUC-SP

Prof. Dr. Antônio Boeing – UNIC - SP

Prof^a. Dr^a Maria Luiza Guedes – PUC-SP

Prof^a. Dr^a Marina Graziela Feldmann – PUC-SP

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC-PR

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Local e Data: _____ Assinatura: _____

A Deus, presença gratuita em minha vida. Lâmpada para meus pés é a tua palavra, e luz para o meu caminho (Salmo 119:105).

A meus pais, Fiorindo e Miguelina, geradores de vida e com arte e maestria, primeiros educadores. Às minhas irmãs Terezinha e Azenir e meu irmão Antoninho, à cunhada Teresinha e cunhados Anacleto e Miguel, às sobrinhas: Caroline, Angela e Ana Paula e sobrinhos: Alexandre, Jackson e Márcio, pelo estímulo, apoio e compreensão.

Às minhas companheiras irmãs com as quais morei no tempo de estudo, na fraternidade de Vila Matilde-SP, pela compreensão e solidariedade. Às irmãs do Núcleo de São Paulo e Coordenadoria Irmã Genoveva. Às irmãs do Governo Provincial, da Província Imaculado Coração de Maria (Blumenau/SC) e à Congregação, pelo apoio e estímulo.

AGRADECIMENTOS

De modo especial e carinhoso, ao Prof. Dr. Antônio Chizzotti, meu orientador, pela habilidade de ouvir, pela calma, paciência, clareza de idéias e valiosa contribuição com seus conhecimentos, pela confiança, pelo estímulo de força, de coragem e compreensão nas horas difíceis, enfrentadas, sobretudo, com a doença de meu pai, no período da pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina, à FURB, à UNIVILLE e à UNISUL, à coordenação, professores, acadêmicos e funcionários que não mediram esforços para atender as solicitações de informações e de material para realização desta pesquisa.

De modo especial, à coordenação dos Cursos de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, aos professores e acadêmicos egressos que participaram da entrevista para enriquecer esta pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelas contribuições, pelo incentivo, apoio e estímulo na busca pela cientificidade acadêmica.

À secretária do Programa Educação: Currículo da PUC-SP, Rita de Cássia Dias Miyagiu e a equipe do Laboratório, à Secretaria Geral da PUC-SP e ao Centro Acadêmico da Pós-Graduação, funcionários, pelo apoio, compreensão, acolhida e alegria no atendimento.

Às amigas Mary Ângela, pela generosa partilha de experiência acadêmica e amizade, a Lúcia Helena (Lucinha), Camila, Jodete, Verena, Crestine, Ivone e Lucélia e às amigas e amigos, companheiros/as de caminhada e apoio, durante a fase de estudos e pesquisa na PUC-SP.

À professora amiga, Ivone Borelli pela dedicada revisão da Língua Portuguesa.

À banca Examinadora, pelo carinho e contribuição de idéias.

A todas as pessoas amigas que, de uma forma ou de outra, marcaram presença de apoio, estímulo na vida acadêmica durante todo esse período de estudo e pesquisa.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores de Ensino Religioso**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007, 354 p.

RESUMO

Na História da Educação Brasileira, existem pesquisas que apresentam diferentes abordagens a respeito da formação de professores. No entanto, há carência de estudos sobre a formação de professores de Ensino Religioso. Partindo desta premissa, esta pesquisa propôs-se, como objeto de estudo: Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores de Ensino Religioso. Pela legislação vigente, este ensino compõe a grade curricular normal da escola pública e requer professores com habilitação e competência. Estas condições impõem novas exigências ao Ensino Religioso Escolar e ampliam-se os requisitos do profissional que poderá atuar na área. A Lei nº 9.475/97 define que os procedimentos para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso cabem aos sistemas de ensino. O Parecer nº 97/99 do Conselho Nacional de Educação transfere a competência desta formação aos sistemas de ensino. O Estado de Santa Catarina criou o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso pelo Programa Magister, desenvolvido em Instituições de Ensino Superior: Universidade Fundação Regional de Blumenau, Universidade da Região de Joinville e Universidade do Sul de Santa Catarina. Esta pesquisa procurou responder à seguinte questão norteadora: Quais as políticas e práticas utilizadas para formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina? Quais os resultados alcançados? Sua meta maior foi identificar e analisar políticas e tendências atuais de formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Seus objetivos específicos foram: contextualizar o Ensino Religioso na história da educação brasileira; conhecer a posição de professores e acadêmicos egressos do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso; detectar políticas, tendências e resultados alcançados na formação de professores de Ensino Religioso. O respaldo teórico fundamentou-se em autores que tratam da metodologia, da história e das políticas educacionais e formação de professores, de maneira geral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou o estudo de caso, a análise documental e entrevistas, tendo como sujeitos: docentes e acadêmicos egressos do curso em pauta. Parte da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, faz uma retrospectiva histórica para analisar, como se organizou e desenvolveu o sistema de ensino na educação brasileira e, nele, o ensino de religião no Brasil Colônia, no Império e na República. A partir de 1931 e da Constituição de 1934 e Constituições posteriores, denominou-se Ensino Religioso e aos poucos, começou a receber um novo tratamento. Na atualidade, apresenta uma nova leitura quanto à sua concepção epistemológica. Para que o Ensino Religioso, hoje, atenda a seus propósitos, são necessárias políticas públicas de formação de professores. Além disso, a pesquisa buscou relacionar a evolução do sistema de ensino brasileiro às políticas de formação docente presentes em cada período da história da educação nacional e do Estado de Santa Catarina. O estudo poderá dar sua contribuição social na organização dessas políticas ao apontar caminhos para acesso a uma formação continuada de professores de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Educação, Ensino Religioso, Formação de Professores, Sistema de Ensino, Políticas e Práticas Curriculares.

CARON, Lurdes. Curricular Policies and Practices: Formation of Religious Studies teachers. Theses (Doctor's degree on Education: Curriculum) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2007, 354 p.

ABSTRACT

In the history of Brazilian Education, there are researches that present different approaches towards teachers' formation. However, there is the need of studies about the formation of Religious Studies teachers. Coming from this premise, this research intended to have, as a study object: Curricular Policies and Practices: Formation of the Religious Studies teachers. By the current law, this subject composes the normal schedule of the state school and requires skilled professionals and competence. These conditions impose new requirements to Religious Studies at school and broaden the requirements of the professional that is going to work in the area. The law # 9.475/97 defines that the procedures for admission of Religious Studies Teachers are up to the teaching systems. The decision # 97/99 of the National Education Council transfers the competence of this formation to the teaching systems. The state of Santa Catarina created the Religious Sciences Course – Teaching course – On Religious Studies by the Magister Program, developed in College Institutions: Universidade Fundação Regional de Blumenau, Universidade da Região de Joinville and Universidade do Sul de Santa Catarina. This research tried to answer to the following research question: Which policies and practices are used in the Religious Studies teachers' formation? What are the results achieved? Its greatest objective was to identify and analyze current policies and tendencies of formation of Religious Studies teachers in the history of Brazilian Education; to know the position of teachers and graduates on the Religious Studies course – Teaching Course – On Religious studies, to identify policies, tendencies and results achieved in the formation of Religious Studies Teachers. The theoretical basis was founded on authors that deal with the methodology, the History, the educational policies and the teachers' formation in a general matter. It is a qualitative research that adopted the study case, the documental analysis of interviews, having as subjects: teachers and graduates coming from the so-called course. Part of the 1988 Constitution and the Main Law of National Education in 1996, brings a history perspective to analyze, how the teaching system in Brazilian Education is organized and developed, and in it, the Religious Studies teaching in Brazil as a colony, in the Kingdom and in the Republic. After 1931 and 1934 and subsequent constitutions, it was called Religious Studies and little by little it started to receive a new treatment. Nowadays, it presents a new reading as for the epistemology conception. In order for the Religious Studies to serve, nowadays, to its purposes, public policies are necessary in the teachers' formation. Besides that, the research tried to relate the evolution of the Brazilian Teaching System to the teaching formation present in each period of the History of the National Education and of the State of Santa Catarina. The study might give its social contribution in the organization of these policies to point to paths to access a continued formation of Religious Studies teachers.

Keywords: Education, Religious Studies, Teachers' formation, teaching system. Curricular Policies and Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sujeito, Objeto, Objetivo do Ensino Religioso.....	177
Figura 2 - Ensino Religioso Fenômeno Religioso –.....	177
Figura 3 - Vista aérea parcial do Campus I – FURB.....	227
Figura 4 - UNIVILLE - Joinville.....	230
Figura 5 – UNISUL.....	232
Figura 6 - Campus de Palhoça - Grande Florianópolis.....	233
Figura 7 - Universidade de Curitiba.....	234
Figura 8 - Universidade de Xanxerê.....	234

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formandos do curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister – FURB 1996-2006.....	235
Gráfico 2 – Formandos do curso de ciências da religião pelo Programa Magister UNIVILLE – 1996-2006.....	237
Gráfico 3 – Acadêmicos formados pelo Programa Magister no curso de Ciências da Religião na UNISUL com quatro turmas 1996-1999.....	238
Gráfico 4 – Acadêmicos formados no curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister na FURB, UNISUL e UNIVILLE.....	239
Gráfico 5 - Matriz Curricular <u>Parcial</u> do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE.....	243
Gráfico 6 - Registro das Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), Apontadas nas Entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	271
Gráfico 7 - Registro das Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), Apontadas nas Entrevistas com Docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	273
Gráfico 8 - Registro de Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais (Categorias) dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), das Entrevistas com Acadêmicos Egressos e Docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	274

Tabela 1 - Matriz Curricular do curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE	241
Tabela 2 - Matriz curricular <u>parcial</u> do curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE.....	242
Tabela 3 – Currículo parcial com destaque as disciplinas pedagógicas do curso de Ciências da Religião da FURB, UNIVILLE e UNISUL.....	244
Tabela 4 - Registro das Idéias Centrais (Categorias) dos Discursos dos Sujeitos Coletivos, oriundas das entrevistas realizadas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena - Habilitação em Ensino Religioso.....	268
Tabela 5 - Registro das Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), apontadas nas entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	270
Tabela 6 - Registro das Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), apontadas nas entrevistas com Docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	272
TABELA 7: Registro de incidências, em números absolutos, das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), das entrevistas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.....	274

LISTA DE SIGLAS

Ac	Ancoragem
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AEC	Associação de Escolas Católicas do Brasil
ACR	Acadêmico Ciências da Religião
ANC	Assembléia Nacional Constituinte
ANEL	Associação Nacional de Escolas Luteranas
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEDI	Centro de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELADEC	Conferência Latino-americana de Evangelização Cristão
CELAM	Conferência Episcopal Latino-americano
CES	Câmara de Ensino Superior
CR	Ciências da Religião
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEC	Conferência Latino-americana de Educação Católica
CIER	Conselho de Igrejas para Educação Religiosa de Santa Catarina
CIERES	Comissão Interconfessional para Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo
CIERGO	Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás
CLAI	Conferência Latino-americana de Igrejas Cristãs
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNECH	Centro de Estudos do Comportamento Humano de Manaus - AM
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMCER	Comissão Central de Ensino Religioso
CONED	Congresso Nacional de Educação

CONER/SC	Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina
CONER/SP	Conselho de Ensino Religioso de São Paulo
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
CONINTER	Conselho Interconfessional de Igrejas Cristãs para Ensino Religioso de Mato Grosso
CONSAD	Conselho de Administração
CONSUNI	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CRB	Conferência dos Religiosos do Brasil
CCR	Curso de Ciências da Religião
D.O.E.	Diário Oficial do Estado
D.O.M.	Diário Oficial do Município
D.O.U.	Diário Oficial da União
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEC	Departamento de Educação Católica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEMEC	Departamento de Educação do Ministério de Educação e Cultura
DEF/SEED	Diretoria de Ensino Fundamental / Secretaria de Estado da Educação
DGAE	Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
DOT/SME	Diretoria de Orientação Técnica / Setor Municipal de Educação
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões-chave
EDUCA	Educação Continuada
ENER	Encontro Nacional de Ensino Religioso
ENERS	Encontros Nacionais de Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
ERE	Educação Religiosa Escolar / Ensino Religioso Escolar
Erep	Ensino Religioso na Escola Pública
EST	Escola Superior de Teologia
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEREI	Gerência Regional da Secretaria da Educação
GETER	Grupo de Trabalho Interconfessional do Ensino Religioso do Rio Grande do Sul
GPER	Grupo de Pesquisa Educação e Religião da PUC/PR
GRECAT	Grupo de Reflexão de Catequese
GRERE	Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso
IC	Idéia(s) Central(is)
ICAB	Igreja Católica Brasileira
ICAME	Igreja Católica Apostólica Missionária da Evangelização
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
IEA	Igreja Episcopal Anglicana
IEAD	Igreja Evangélica da Assembléia de Deus
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IELB	Igreja Evangélica Luterana do Brasil
IEPEG	Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
IEQ	Igreja Evangélica Quadrangular
IES	Instituição de Ensino Superior
IM	Igreja Metodista
IPB	Igreja Presbiteriana do Brasil
IPI	Igreja Presbiteriana Independente
IPU	Igreja Presbiteriana Unida
IRPAMAT	Instituto de Pastoral de Mato Grosso
ITESC	Instituto Teológico de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação e Desporto
MED/SEF	Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental
MOFIC	Movimento Fraternal de Igrejas Cristãs
NREs	Núcleos Regionais de Ensino
OIEC	Organização Internacional de Educação Católica
PCN/PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNERS	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDT-RJ	Partido Democrático do Trabalhador – Rio de Janeiro
PCR	Professor Ciências da Religião
PEE	Plano Estadual de Educação
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista do Brasil
PPL	Partido Popular Laborista
PPR	Partido Progressista Reformador
PPS	Partido Popular Socialista
PRP	Partido Republicano Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PT-PR	Partido dos Trabalhadores – Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PV	Partido Verde
QGM	Quadro Geral do Magistério
QPMP	Quadro Permanente do Magistério Público
SAP	Sistema de Avanço Progressivo
SDI/MD	Secretaria de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento
SED	Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de SC.

SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Desporto
UCRE	Unidade de Coordenação Regional de Educação
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNC	Universidade do Contestado
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Proteção da Infância
UNINORTE	Universidade do Norte do Estado
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVILLE	Universidade Regional de Joinville
UNOESC	Universidade do Oeste Catarinense
UNOESTE	Universidade do Meio Oeste
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Introdução.....	22
------------------------	-----------

Capítulo I – Formação de professores: Ensino da Religião -- ensino religioso e na História da Educação Brasileira _____ 34

1.1	Contextualização: Constituição de 1988	34
1.1.1	Educação e ensino religioso na Constituição de 1988	37
1.2	Brasil Colônia: contextualização	41
1.2.1	Educação jesuítica no Brasil Colônia	42
1.2.2	Ensino da religião na educação jesuítica	50
1.2.3	Formação de professores na educação jesuítica	53
1.3	Brasil Império	55
1.3.1	Educação no período imperial	56
1.3.2	Ensino da religião no Império	61
1.3.3	Formação de professores no Império	64
1.4	Brasil Republicano	66
1.4.1	Educação na Velha República	68
1.4.2	Separação entre Estado e Igreja	72
1.4.3	Formação de professores na Velha República	80

Capítulo II – Formação de professores: Educação e Ensino Religioso nas legislações pós 1930 _____ 86

2.1	Contexto histórico político-social a partir de 1930	86
2.2	Educação a partir de 1930	89
2.3	Ensino Religioso a partir de 1930 até 1970	96
2.4	Formação geral de professores na década de 1930 - 1970	102
2.5	Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971	104
2.6	Ensino Religioso a partir de 1970	107
2.7	Organização de entidades envolvidas com Ensino Religioso	110

2.8	Formação de professores para o Ensino Religioso a partir de 1970	112
2.9	Formação de professores: iniciativa de entidades religiosas e educacionais	114
2.9.1	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil	114
2.9.2	Conselho Episcopal Latino-americano	116
2.9.3	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs	117
2.9.4	Conselho Evangélico Latino-americano de Educação Cristã	117
2.9.5	Associação das Escolas Católicas no Brasil	118
2.9.6	Associação Nacional das Escolas Luteranas	119
2.10	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 e Ensino Religioso	120
2.11	Fórum Nacional de Reflexão Permanente de Ensino Religioso: Formação de Professores	135

Capítulo III – Formação de professores: das políticas públicas para a compreensão do ensino religioso no Brasil _____ 140

3.1	Políticas públicas na educação brasileira	141
3.2	Marcos da política pública para a educação nos sistemas de ensino	143
3.3	A formação geral de professores a partir de 1990: autores refletem	153
3.4	Políticas da legislação para a formação geral de professores	157
3.5	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996	163
3.6	Plano Nacional de Educação	168
3.7	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação geral de professores	170
3.8	Ensino Religioso: um novo paradigma	172
3.9	Concepções de Ensino Religioso	181
3.10	Formação de professores: Ensino Religioso no Brasil entre 1996-2006	184

Capítulo IV – Formação de professores: contexto histórico e caminhos percorridos para o Ensino Religioso no sistema estadual de ensino de Santa Catarina: Experiência de dez anos: Um Novo Porvir (1996–2006)___ 191

4.1	Universo cultural da população catarinense	192
4.2	Escolas dos migrantes e escolas paroquiais	195

4.3	Caminhos do Ensino Religioso nas escolas públicas	200
4.4	Organização da entidade civil para Ensino Religioso	203
4.5	Proposta Curricular para Ensino Religioso em Santa Catarina	205
4.6	Formação geral de professores para educação pública até 1990	206
4.7	Formação de professores para Ensino Religioso em Santa Catarina até 1990	213
4.8	Programa Magister: formação de professores no Estado de SC	217
4.9	Curso de Ciências da Religião: Licenciatura Plena em Ensino Religioso	219
4.10	Formação de professores para o ensino Religioso em SC 1996-2006	223
4.11	Cenário da Licenciatura Plena em Ensino Religioso	227
4.11.1	Universidade Fundação Regional de Blumenau	227
4.11.2	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	229
4.11.3	Universidade do Sul de Santa Catarina	232
4.12	Licenciatura Plena em Ensino Religioso: novo colorido	234
4.13	Grade Curricular do Curso de Ciências da Religião	240

Capítulo V – Formação de professores: entrelaçando políticas e práticas, curriculares, sentidos e significados para o Ensino Religioso em Santa Catarina (1996–2006). _____ 248

5.1	Fundamentação metodológica - caminho percorrido	250
5.1.1	Estudo de caso	251
5.1.2	Análise documental	253
5.1.3	Instrumentos facilitadores: caminhos percorridos	254
5.2	Diferentes leituras de políticas e práticas por atores e autores: entrevistas	257
5.2.1	Público alvo	259
5.2.2	Critérios estabelecidos	260
5.2.3	Questionário	261
5.2.4	Perfil dos entrevistados	261
5.3	Metodologia para tratamento dos dados coletados	264
5.3.1	Categorização das entrevistas	267
5.4	Discursos dos Sujeitos Coletivos oriundos das entrevistas: Políticas e Práticas nos diferentes olhares de Interlectutores	275

5.4.1	Discursos relacionado à Importância do Programa Magister com o curso de ciências da Religião – Licenciatura plena – Habilitação em Ensino Religioso	276
5.4.2	Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados à Formação de professores de Ensino Religioso pelo Programa Magister – curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena	287
5.4.3	Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados à expectativa e realização pessoal com base no curso de Ciências da Religião, habilitação em Ensino Religioso	298
5.4.4	Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados à constatação de experiências percebidas baseadas no curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Superior	306
5.4.5	Discursos relacionados à novas proposições para a formação de professores de ensino religioso	314
5.4.6	Os Discursos dos Sujeitos Coletivos registram sentidos, significados e propostas	317
Conclusão		319
Referências		327

APÊNDICE A: FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS ACADÊMICOS EGRESSOS; FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO - HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO; TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PERFIL DOS ACADÊMICOS ENTREVISTADOS, PERFIL DOS DOCENTES, TERMO DE AUTORIZAÇÃO.

APÊNDICE B: EXEMPLOS DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS NO PROGRAMA QUALIQUANTISOFT DOS ACADÊMICOS EGRESSOS E DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO – LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO.

ANEXO 1: DECRETO Nº 119 A; DECRETO Nº 19.941 DE 30/04/1931; CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO; DOCUMENTO CNBB: ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA; LEI Nº 9.475/97; NOTA DO FONAPER – 2007.

ANEXO 2: Documentos do Estado de Santa Catarina: Curso de Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar; Projeto Curso Licenciatura Plena em ER – SC – 1972-1973 e 1989; Matriz Curricular da FURB, UNIVILLE e UNISUL 1996-2006.

ANEXO 3: PROGRAMA MAGISTER:

PARECER N 141/96; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; QUADRO GERAL DE VAGAS OFERECIDAS PELO PROGRAMA MAGISTER; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; DIÁRIO OFICIAL – SC – Nº 16141 DE 09.04.99 – PÁGINA 28; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 012 DE 24/02/06; JUSTIFICATIVA DE 24/02/2003; PARECER Nº 573/ COJUR/2003; CERTIFICADO DE COMPROVAÇÃO DE DISPONIBILIDADE ORÇAMENTÁRIA; CONTRATAÇÃO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO Nº 042/03 E RELATÓRIO PROGRAMA MAGISTER.

INTRODUÇÃO

*Procuro dizer o que sinto
Sem pensar em que sinto
Procuro encostar as palavras à idéia
E não precisar dum corredor
Do pensamento para as palavras
(CAIERO, 2006, p. 96).*

O interesse pelo tema de pesquisa sobre a formação de professores de Ensino Religioso nasce da experiência com a disciplina, nas mais distintas instâncias, como professora, coordenadora e assessora em níveis regional, estadual e nacional, docente nos cursos, seminários, congressos e outras modalidades de formação para professores de Ensino Religioso.

Por mais de duas décadas, a convivência da autora com professores¹ de Ensino Religioso da rede pública estadual de Santa Catarina e outros estados e sua formação acontece em meio às mais diversificadas concepções sociopolítico-econômicas e culturais (religiosas) do sistema educacional vigente.

¹ Na presente pesquisa, ao usar a expressão: professor, professores e docente(s), não se faz exclusão do feminino, pois, é reconhecido que as mulheres professoras são a maioria no Ensino Religioso em SC. A opção pelas referidas expressões no masculino é por questão de estética no trabalho.

O interesse pela formação dos docentes de Ensino Religioso², decorre de múltiplas atividades e experiências vivenciadas a partir da década de 1970. Dentre elas, são destacadas a atividade de professora da disciplina, no Ensino Fundamental e Médio (antigo 1º e 2º graus) e, entre 1980-1982; a Coordenação da Educação Religiosa Escolar (ERE) da rede pública estadual na 5ª Unidade de Coordenação Regional de Ensino (UCRE) de Joinville e, depois de 1982-1991; a participação da equipe de assessoria técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (SEE); a função de Secretária Executiva do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa de SC (CIER³); de 1985-1991, como integrante do Grupo de Reflexão Nacional de Ensino Religioso (GRERE⁴) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Compreendem estas de experiências vivenciadas os trabalhos desenvolvidos na assessoria da CNBB (entre 1995-2003), no Setor de Ensino Religioso e como Coordenadora do GRERE, em estudos, pesquisas, elaboração de subsídios, organização e coordenação de seminários, encontros, docência e outras atividades afins. Ao mesmo tempo, minha participação na assessoria geral na CNBB em cursos de formação de lideranças para coordenação de pastorais, assembleias, seminários, reuniões, encontros e outros eventos ligados ao cargo.

A participação (1995-2000 e 2002-2006), na Comissão Coordenadora do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER⁵), e, de 2004-2006, na

² No Estado de Santa Catarina, entre 1970-1997, o Ensino Religioso como componente curricular é entendido pela expressão “Educação Religiosa Escolar (ERE)”; assumida pelo Decreto nº 13.692/81. Na Constituição Estadual e Lei do Sistema de Ensino de SC, está contemplado como Ensino Religioso (ER). Em 1997, com a Lei nº 9.475/97, passou a adotar a expressão Ensino Religioso, conforme a linguagem da legislação nacional. No presente estudo, usa-se a expressão Ensino Religioso.

³ CARON, Lurdes. Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal, 1997a p. 45-59 e 151-153). O Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), criado entre 1970-1972, constitui-se de denominações religiosas cristãs, é uma associação religiosa de âmbito estadual, com fins filantrópicos e culturais. De 1970-1997, em articulação com a Secretaria de Estado da Educação acompanhou e assessorou uma proposta de Ensino Religioso aberta a todo o educando catarinense. A partir de 1998, o CIER assessorou e acompanha reflexões ecumênicas e o diálogo religioso; para acompanhar o Ensino Religioso no Estado, é organizado o Conselho de Ensino Religioso CONER/SC.

⁴ O GRERE surgiu em 1985, para assessorar a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas questões relacionadas ao Ensino Religioso no Brasil e é formado por pessoas envolvidas com esse ensino.

⁵ O FONAPER instalado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis – SC, por ocasião dos 25 anos da implantação de uma proposta de Educação Religiosa Escolar de caráter ecumênica e dos 25 anos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), por iniciativa e organização de professores envolvidos com o Ensino Religioso no país. Tem por finalidade: animar, coordenar, organizar sessões, seminários, assembleias e congressos, articular, promover e participar das discussões sobre Ensino Religioso, em nível nacional.

função de Coordenadora desse Fórum foi de considerável importância para o acúmulo dos conhecimentos práticos.

A partir de 1980, acrescento a participação ativa na formação de professores em assessorias diversas, quer como coordenadora de cursos, seminários, encontros e outros, quer como professora na docência de conteúdos históricos, pedagógicos e metodológicos específicos da disciplina em Santa Catarina e outros Estados da Federação.

A experiência profissional adquirida, ao longo do tempo na organização e implantação do Ensino Religioso da rede pública oficial, possibilita perceber avanços, desafios e perspectivas quanto à formação de professores, presentes em todas as áreas de ensino ou disciplinas do currículo. De maneira geral, a política de formação de docentes vem sendo objeto de estudo de Instituições de Ensino Superior e do sistema brasileiro de ensino que, no geral, está condicionada aos interesses dos sistemas sociopolíticos e econômicos vigentes.

O Ensino Religioso (ER) está garantido pela legislação, no currículo das escolas públicas e requer a formação de professores. Com relação a este ensino, há um tratamento diferenciado no currículo escolar e dos professores. Até 1996, não havia no Estado de Santa Catarina curso específico, em nível de graduação para habilitação de professores de Ensino Religioso, frente a este fato, deparo-me com a urgência de realizar um estudo que permita detectar políticas e tendências atuais da formação desses professores.

A busca de compreensão das discussões e reflexões de questões pertinentes ao Ensino Religioso, nas distintas interfaces que apresenta e o desejo de continuar colaborando na formação de professores, trouxeram o desafio de contribuir com artigos publicados em revistas, jornais, livros sobre diferentes aspectos desse ensino.

Entre as publicações, a pesquisa de mestrado publicada pela Editora Sinodal (1997), aparece na Série de Teses e Dissertações do Instituto Ecumênico de Pós – Graduação (IEPG) na Escola Superior de Teologia (EST), do Rio Grande do Sul. Esta publicação, a respeito da história da Educação Religiosa Escolar (ERE) e seu desenvolvimento em Santa Catarina, ocorreu por tratar-se de pesquisa em documentos originais. No III capítulo, trato da formação de professores para ERE, entre 1970-1995, que,

é de suma importância o CIER e SEE continuarem promovendo eventos que visem à formação de professores. No entanto, já não sem tempo, faz-se necessário buscar alternativas para a realização de curso de habilitação de professores em ERE, em nível de 3º grau e possível definição quanto à situação funcional dos mesmos. (o trabalho conclui) (...), há que se destacar que a Educação Religiosa Escolar faz parte da formação integral do ser humano, portanto, não pode ser considerada como uma concessão ou uma conquista. Ela necessita ser assumida e desenvolvida, respeitando o princípio universal de liberdade que inclui também a dimensão da formação religiosa do ser humano. [...]. De especial relevância seria o estudo sobre o tipo de conteúdo viável e necessário para uma adequada formação de professores em vista de uma proposta [...] ampla de Ensino Religioso, respeitando o pluralismo religioso da escola pública [...] (CARON, 1997a, p. 109 e116).

A decisão de continuar contribuindo na formação de professores e realizar este estudo decorre da experiência adquirida no magistério público estadual, acrescida às da CNBB e GRERE, com a assessoria nacional do Ensino Religioso e na comissão e coordenação do FONAPER e na participação em eventos relacionados ao Ensino Religioso em nível nacional e internacional, pois entendo que a habilitação e a competência do profissional da educação passa pela formação.

As oportunidades de expor sobre a educação e o Ensino Religioso brasileiro colaboraram ao intercâmbio de experiências e ampliação do conhecimento de distintas culturas escolares de vários países. Nesses longos anos, a experiência adquirida, além do constante interesse pelo ensino e pesquisa, foi determinante para realizar esta investigação.

Os conhecimentos adquiridos e ampliados no presente, via doutoramento na PUC-SP serão utilizados na formação de docentes de Ensino Religioso, como professora convidada nos cursos de Ciências da Religião da Universidade Regional de Joinville (UNIVILLE) e de pós-graduação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Em todo esse percurso, reuni um amplo acervo de material que consta de documentos originais, propostas curriculares, relatórios de cursos, dados estatísticos sobre a formação de professores e outros, bem como dissertações, teses e dados informativos, colhidos em algumas universidades brasileiras onde se constata um crescente número de pesquisas sobre diferentes aspectos desta disciplina. O acervo ofereceu condições para realizar o presente estudo científico que poderá contribuir na reflexão de políticas para formação de professores de Ensino Religioso.

Em 1995, o Estado de Santa Catarina (SC) criou o Programa Magister⁶, que é uma ação governamental voltada à formação continuada de professores não habilitados, nas diferentes áreas. Entre os vários cursos, o Programa Magister viabilizou a inclusão do Curso de Ciências da Religião com Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso. A partir de 2001, o Estado promove o Concurso Público para o preenchimento de vagas no Quadro do Magistério incluindo os professores graduados em Ensino Religioso.

Santa Catarina atende à Lei nº 9.475/97 e define os procedimentos para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso (ER) aos sistemas de ensino. O Parecer nº 97/99 do CNE transfere a competência desta formação aos sistemas de ensino, estaduais e municipais, como forma de se respeitar a diversidade cultural e religiosa das diversas regiões do País.

No contexto da Educação e Ensino Religioso (ER), as mudanças ocorridas de forma mais específica, entre 1996-2006, são significativas, provocaram a realização de novos estudos. A política de capacitação docente implantada com o Programa Magister no Estado de Santa Catarina é um fato histórico para o tema.

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) deu a possibilidade de desenvolver a presente investigação. A competência do Curso, o quadro de professores qualificado e as pesquisas na Instituição possibilitaram analisar cientificamente a experiência adquirida nesses anos com a formação de professores do Ensino Religioso.

A pesquisa trabalha a hipótese de que na História da Educação Brasileira não existem políticas consolidadas em nível nacional, estadual e municipal para formação específica de professores de Ensino Religioso e no Estado de SC. Após anos de tentativas, foi encontrada uma forma de atender à carência de professores habilitados em Ensino Religioso.

O problema desta pesquisa tem como questão norteadora a pergunta – Quais as políticas e práticas curriculares utilizadas para formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina? Quais os resultados alcançados?

⁶ ESTADO DE SANTA CATARINA, Programa Magister: Informações gerais. Florianópolis: IOESC, 1998, p. 5). O Programa Magister, criado pela Diretoria de Ensino Superior – DESU/SED. É uma ação do governo do Estado de Santa Catarina que busca a melhoria da Educação, pela formação de professores das áreas mais deficitárias do magistério catarinense. Trata-se de formação continuada em serviço. Este Programa busca ações emergenciais para suprir a rede estadual e municipal de ensino com recursos humanos qualificados, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

A pesquisa toma por referência o Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso oferecido pelo Programa Magister, no Estado de Santa Catarina, realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Fundação Regional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), de 1996-2006. A FURB e a UNIVILLE continuaram oferecendo curso regular de formação de professores para o Ensino Religioso, a UNISUL⁷ desenvolveu o curso, entre 1996-1999, com quatro turmas: em Tubarão; no Campus - Grande Florianópolis no município de Palhoça; na Universidade do Contestado (UnC) e na Universidade do Oeste Catarinense (UNOESC) – Campus Xanxerê.

Em Santa Catarina, o Curso de Ciências da Religião, iniciou nas referidas universidades com o vestibular e aula inaugural em dezembro de 1996. Houve outro curso patrocinado pelo Programa Magister na FURB e UNIVILLE. De 1996-2004, foram 318⁸ acadêmicos⁹ com licenciatura plena em Ensino Religioso pelo Programa Magister¹⁰.

Esta iniciativa vem em resposta às lutas e pedidos de professores de ERE em Santa Catarina, desde 1972. Trata-se de um dos primeiros Estados da Federação a oferecer licenciatura plena, para profissionais da educação em Ensino Religioso.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Identificar e analisar políticas e tendências atuais sobre a formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina (1996–2006).

Os objetivos específicos são: contextualizar o Ensino Religioso na História da Educação brasileira; conhecer a posição de docentes e acadêmicos egressos do Curso de Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso; detectar políticas,

⁷ A Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão (UNISUL) venceu a concorrência de Licitação da SED em 2005, para oferecer o referido Curso pelo Programa Magister em outras quatro IES do Estado: UNOESTE (Chapecó), UNINORTE (Canoinhas), UNIPLAC (Lages) e Universidade de Jaraguá do Sul. Até final de 2007, os referidos cursos não tiveram início.

⁸ Dados retirados na consulta aos relatórios das IES enviados à Secretaria de Estado da Educação e Inovação – Diretoria de Ensino Superior – Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. SEE: Declarações, Relação de alunos matriculados em 1999. Arquivo do Almoxarifado da SEE. Florianópolis, 2006.

⁹ O Relatório do CONER/SC e CIER/SC, de 2002, relata: “Temos cerca de 1.100 professores de 5a a 8a séries da rede estadual, e 330 com habilitação específica com o curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister” da SED. Entre os 330 professores habilitados, estão incluídos professores do curso regular.

¹⁰ No primeiro Concurso Público, de 2001, efetivaram-se no Estado, 282 professores de Ensino Religioso.

tendências e resultados alcançados na formação de professores para o por meio do Programa Magister - Curso de Ciências da Religião - Habilitação em Ensino Religioso, no Estado de Santa Catarina (1996–2006).

Trata-se de uma pesquisa sob a abordagem qualitativa. Chizzotti (2001, p.84-85), privilegia algumas técnicas que ajudam na comprovação científica de dados, pois neste tipo de investigação, todos os fenômenos são importantes e seus sujeitos são dignos de estudo. No entanto, as experiências que possuem as representações que formam e os conceitos que elaboram precisam de compreensão.

A pesquisa configura-se como estudo de caso, por ser uma estratégia adequada para analisar e interpretar dados de políticas e práticas curriculares de formação de professores de Ensino Religioso, localizadas e situadas nas ações reais do Estado de Santa Catarina, entre 1996-2006.

Como procedimentos, foram adotadas a análise documental e a entrevista com duas coordenadoras e sete docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação de Ensino Religioso na FURB, UNIVILLE e UNISUL (total de nove professores). Sendo selecionados 17 acadêmicos egressos, alguns indicados pelas coordenações, outros escolhidos dentre os professores de Ensino Religioso e outros ainda, que se ofereceram voluntariamente para colaborar no estudo.

As entrevistas com acadêmicos egressos, docentes e coordenação do referido curso foram realizadas baseadas em um roteiro semi-estruturado, gravadas individualmente, digitadas e revistas pelos entrevistados. Para a leitura e categorização das entrevistas, utilizou-se o software Qualiquantisoft, um programa desenvolvido com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

A partir da coleta de documentos, como: legislação, convênios, relatórios, propostas curriculares e outros referentes ao Programa Magister, foi realizada a leitura documental e consulta aos arquivos dos referidos cursos na FURB e UNIVILLE e na Diretoria de Ensino Superior, além dos arquivos da Secretaria de Estado da Educação e Articulação (SED), Florianópolis, SC.

Na coleta de dados, levantou-se a matrícula dos alunos na Divisão Acadêmica da FURB e UNIVILLE. No que se refere à legislação, convênios, relatórios, propostas curriculares e outros alusivos ao Programa Magister utilizou-se a coordenação e arquivos dos cursos; na Diretoria de Ensino Superior, nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação e Articulação (SED), Florianópolis.

No desenvolvimento do trabalho, a pesquisa aproveitou informações colhidas na participação de cursos, assessorias e docência dos cursos de formação de professores na área.

A pesquisa bibliográfica e a reflexão teórica sobre a formação específica de professores de Ensino Religioso são recentes, dado o caráter, também, novo da legislação sobre a matéria. O assunto vem sendo alvo de estudos e os poucos existentes abordam mais aspectos históricos, antropológicos e normativos (legislação) do Ensino Religioso. Constatou-se a existência de cerca de 40 dissertações de mestrado e mais de cinco teses sobre o tema. A bibliografia específica é escassa. O respaldo teórico fundamentou-se nos autores que tratam da metodologia, da história e política da educação e da formação de professores, de maneira geral.

No Programa de Ciências da Religião, a PUC-SP detém o maior número de dissertações que tratam do Ensino Religioso; seguida pela Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia¹¹, de São Leopoldo – RS. A Pontifícia Universidade Salesiana – Faculdade de Ciências da Educação de Roma (Itália) realizou alguns estudos sobre a temática, que são utilizados na presente pesquisa.

O levantamento do Estado da Arte do Ensino Religioso, realizado¹² durante as disciplinas cursadas no Programa Educação: Currículo na PUC-SP, constatou a inexistência de pesquisas científicas sobre políticas de formação de docentes de Ensino Religioso. Este estudo tende a ser a primeira investigação que aborda o tema de políticas para formação de docentes do Ensino Religioso.

¹¹ Na EST/IEPG de São Leopoldo/RS, encontram-se duas pesquisas sobre a formação de professores. A dissertação de Mestrado de CARON, Lurdes, o capítulo terceiro, “O desafio da formação de professores para Educação Religiosa Escolar”, 1995; em 2003, OLIVEIRA, Lilian Blanch de, defendeu a Tese “Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero”.

¹² Nota: Entre as Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado encontradas na pesquisa até maio de 2006, contata-se que delas resultou em algumas publicações. Estão publicadas: AMADO, Suely Maria da Silva. Violência e experiência religiosa na Escola Pública Municipal de Goiânia. Hagaprint, 2001. CARON, Lurdes. *op. cit.* 1997a. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Um ideal, um caminho, uma proposta. Processo histórico de uma Catequese Escolar para Educação Religiosa Escolar na Província Marista do Rio de Janeiro 1958 a 1995. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2001. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O processo da escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. BRANDENBURG, Laudí, Erandi. A interação pedagógica do Ensino Religioso. São Leopoldo/RS: Sinodal, 2004. RUEDELL, Pedro. Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unisalle, 2005.

O Estado de Santa Catarina conseguiu viabilizar uma forma de inclusão desses professores no acesso a uma habilitação na disciplina e o conseqüente ingresso no quadro do magistério público estadual.

Para identificar políticas, tendências e perspectivas que essa formação levanta, é preciso descrever e analisar a experiência do Estado, entre 1996-2006, por meio do Programa Magister, o Curso de Ciências da Religião, com habilitação específica em Ensino Religioso.

Nesta pesquisa, a questão do Ensino Religioso está relacionada com a evolução histórica da educação e com a legislação normativa sobre a formação docente. A pesquisa descreve e analisa a experiência da formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina. Não discute se este ensino deve ou não estar na escola pública, embora a questão seja subjacente. Parte do suposto que está definido na legislação e, portanto, pressupõe professores habilitados para isso.

Em sua trajetória na educação brasileira, o Ensino Religioso tem encontrado inúmeras questões, tais como: a compreensão do próprio termo Ensino Religioso Escolar, seus conteúdos, o currículo manifesto, além da falta de professores na docência dos cursos de formação; o gerenciamento administrativo para a prática e a efetivação da docência nas escolas.

Pela legislação vigente, o Ensino Religioso compõe a grade curricular normal da escola e requer professores habilitados e competentes. Estas condições impõem novas exigências a esse ensino no currículo escolar e ampliam-se os requisitos do profissional que poderá atuar na área.

O Ensino Religioso e a formação dos professores significam a possibilidade de uma nova forma de se educar para a diversidade cultural religiosa da humanidade, assim como auxiliam na promoção da dignidade, respeito e liberdade individual, em clima de diálogo. Esta foi a concepção explicitada no III Congresso Nacional de Ensino Religioso realizado em Florianópolis – SC, em 2005, com o *tema Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*.

Assim, cada vez mais, investigadores e pesquisadores passam a se dedicar ao estudo da história do Ensino Religioso e colaborar na construção de uma epistemologia própria à disciplina que, a partir de 1997, passou à responsabilidade do Estado e não mais de religiões, igrejas ou grupos religiosos.

Para realizar a pesquisa, pareceu ser de fundamental importância buscar fundamentos históricos sobre o Ensino Religioso e a formação de seus professores,

pautados nos marcos que nortearam os rumos desta educação no Brasil: Colônia, Império, República.

O Ensino Religioso e a formação de professores apoiam-se na Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Como referência da pesquisa, foi feita uma retrospectiva histórica para analisar como se organizou e foi desenvolvido o sistema educacional brasileiro, nele o ensino da religião na Colônia, no Império e Velha República e, constituições posteriores.

Buscou-se relacionar a evolução do sistema de ensino brasileiro à evolução da política de formação docente presente em cada período da história do sistema de ensino brasileiro e, depois, do Estado de Santa Catarina, analisando como se desenvolveu o processo político de formação de professores no Estado de Santa Catarina, seus avanços (impactos), desafios, tendências e perspectivas mais recentes.

Para isso, a pesquisa está pautada no levantamento de referências bibliográficas, de documentos e entrevistas com alunos egressos e professores docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, no Estado de Santa Catarina, para identificar e analisar o desenvolvimento da política educacional e a organização de políticas para formação de professores.

A pesquisa obedece a seguinte estruturada:

O Capítulo I, contextualiza o Ensino Religioso na História da Educação Brasileira, destaca a formação de professores. Inicia com análise da Assembléia Constituinte (1985-1988) e da Constituição Nacional de 1988. A questão esteve presente, de forma diversa nos diferentes períodos históricos: colonial quando a educação jesuítica fundia-se com o ensino da religião, o período imperial que replicava a concepção do período colonial, percorrendo o período republicano como a República velha com a separação entre Estado e Igreja.

O capítulo II, descreve a história da educação, do Ensino Religioso e da formação de professores a partir do Decreto de 1931 e a Constituição de 1934 que introduz o Ensino Religioso, como disciplina dos horários normais das escolas estatais e permanece nas Constituições posteriores (1937; 1946; 1967; 1969; 1988). Retoma à República de Vargas, quando tomam impulso a política e a questão da formação de professores.

Destaca iniciativas de entidades religiosas e educacionais para formação de professores, entre 1970-1990, quando não havia o curso de licenciatura plena. Trabalha com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 e a alteração da redação do Artigo 33, pela Lei nº 9.475/97 de 1996 e o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso.

O capítulo III, trata da construção de quadro teórico das políticas educacionais, apoiado nas leituras de diferentes autores que discutem o tema. Descreve políticas de formação geral de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; do Plano Decenal, das Diretrizes Nacionais para formação de professores e do Plano Nacional de Educação. Apresenta reflexão sobre novos paradigmas e a nova compreensão de Ensino Religioso e apresenta uma visão panorâmica da formação de professores para esse ensino no Brasil, entre 1996-2006.

O capítulo IV, descreve e contextualiza a História da Educação no Estado de Santa Catarina. Resgata a história sociocultural religiosa do povo catarinense e a organização de entidades religiosas em vista do Ensino Religioso com sua nova proposta curricular. Destaca a formação geral de professores e, a específica, aos docentes de Ensino Religioso por meio do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso e, por último, descreve o cenário das instituições de Ensino Superior que desenvolveram o Curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso na FURB, UNISUL e UNIVILLE.

O Capítulo V, mostra o estudo de caso, descreve a experiência de dez anos (1996-2006) de formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina, com destaque ao Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, realizado pelo Programa Magister na FURB, UNIVILLE e UNISUL. Registra anseios, posições, emoções e projeções manifestadas, nas entrevistas, pelos acadêmicos egressos e docentes do referido curso por meio dos Discursos dos Sujeitos Coletivos. Identifica e analisa políticas, tendências e perspectivas com relação à formação de professores de Ensino Religioso.

Por último, como resultado da discussão, a conclusão do estudo de caso, é apresentada, ressaltando as propostas sugeridas na reflexão para uma formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina e, por extensão, a outros estados interessados.

A pesquisa identificou políticas, avanços e desafios na formação de docentes de Ensino Religioso em Santa Catarina e a necessidade de estabelecer efetivas políticas para formação, em nível de graduação, de professores de Ensino Religioso. Reconhece a existência de que há um longo caminho a percorrer. Poderá prestar importantes contribuições sociais, sobretudo, no que se refere a reflexão a respeito das políticas públicas curriculares para formação de professores de Ensino Religioso.

A experiência de formação docente de Ensino Religioso em Santa Catarina, especificamente, depara-se, ao final, com desafios e expectativas em relação à continuidade do curso e absorção de professores habilitados, no quadro do magistério público estadual e municipal.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENSINO DA RELIGIÃO – ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A teoria sem história é vazia; a história sem teoria é cega. [...].
A História da Educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que visa a 'agitação' e promove a 'consciência crítica'.
Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado [...].
Para pensar os indivíduos como produtores de história – As palavras do cineasta Manuel de Oliveira na apresentação do seu último filme merecem ser recordadas: 'O presente não existe sem o passado, e estamos a fabricar o passado todos os dias. Ele é um elemento da nossa memória, é graças a ele que sabemos quem fomos e como somos. Nunca como hoje tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história. (NÓVOA, 2004, p. 9-11).

1.1 Contextualização: Constituição de 1988

O presente capítulo desenvolve a contextualização histórica da educação, do Ensino da religião e Ensino Religioso e formação de professores no sistema de ensino da educação brasileira, fazendo referências da Constituição de 1988, à educação no Brasil Colônia: no Império; na República, na Constituição de 1934, até a atualidade. O objetivo é situar a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A descrição dos aspectos históricos de cada período da organização sociopolítica da população brasileira e os respectivos sistemas de ensino dão ênfase a aspectos históricos da educação e nela ao ensino

da religião até a Constituição de 1934 e posterior a ela, o Ensino Religioso e políticas para formação de professores que passaram a ordenar essa temática.

A educação é um processo democrático de descoberta e redescoberta do ser humano em sociedade, exige cada vez mais a participação ativa e consciente do cidadão. Nesta sociedade, a pessoa humana é parte do universo e sua vida e atividades são determinadas pela necessidade de sobreviver, alimentar, vestir, reproduzir, educar e educar sua prole (CNBB, 1992).

No processo de educação, centraliza-se a formação do ser humano que contribui em seu modo de pensar e agir como ser histórico que, ao longo de sua trajetória, institucionaliza seus processos interativos de formação. No decorrer da história, esses processos formativos deixam de ser informais e passam a ser formalmente planejados e executados. Assumem a responsabilidade no gerenciamento da formação do ser humano, incluindo a formação de professores, as instituições educacionais e os sistemas de ensino.

No Brasil, a formação de profissionais da educação, “é uma temática que tem sido tratada pela literatura educacional com os mais diferentes objetivos e sob variados ângulos e critérios” (BRZEZINSKI, 1996, p. 11).

A preocupação com a formação dos profissionais da educação iniciou-se no final de 1970, com a reformulação do curso de pedagogia¹³ e a formação de professores para o Ensino Religioso nos diferentes níveis do sistema de ensino continua sendo uma apreensão e um desafio aos professores desta disciplina, aos sistemas de ensino e às Instituições de Ensino Superior.

A partir da década de 1970, a formação de docentes para o Ensino Religioso passou a ser uma preocupação das entidades religiosas e/ou de instituições de ensino. Assim, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, esta formação era realizada na modalidade de encontros, seminários, cursos de curta duração e outras, como forma de oferecer uma formação rápida em menor espaço de tempo. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi uma das primeiras instituições que, a partir de 1974, ensejou os primeiros passos para a formação de professores de Ensino

¹³ COELHO (1987, p. 9), o Curso de pedagogia tem menos de 50 anos no Brasil. Foi criado em 1939, já sob o signo de certa indefinição, ao se organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto-lei nº 1.190, de 04/04/1939), estruturando-a em quatro seções fundamentais (filosofia, ciências, letras e pedagogia) e uma seção especial de didática, o chamado curso de didática.

Religioso com a promoção de Encontros Nacionais para coordenadores e professores de Ensino Religioso.

Em nível de graduação, com licenciatura plena, a formação de profissionais especificamente para a função docente com o Ensino Religioso iniciou-se em 1996, no Estado de Santa Catarina. A organização de licenciatura para essa área suscitou esta pesquisa para tratar dessas políticas e práticas curriculares de formação. Assim, este primeiro capítulo resgata, com um olhar retrospectivo, sobre as bases históricas da formação de profissionais da educação para uma disciplina inserida, agora, no currículo escolar: Ensino Religioso.

A partir da Assembléia Nacional Constituinte – ANC (1985–1988) e da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a participação de professores, de entidades religiosas e educacionais e de diferentes segmentos da sociedade defendeu a manutenção do Ensino Religioso na Constituição garantido, no Artigo 210, § 1, com a seguinte redação: *“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”*. Depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a alteração da redação do Artigo 33, pela Lei nº 9.475/97, na qual ficou estabelecido:

Art. 1º - O Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão 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.

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

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997, 176º da independência e 109º da República.

Fernando Henrique Cardoso – Presidente da República

Paulo Renato Souza – Ministro da Educação

Na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ensino Religioso está definido como disciplina dos horários normais das

escolas públicas do Ensino Fundamental. A LDBEN delega aos sistemas estaduais de ensino a regulamentação e os procedimentos para definição dos conteúdos e normas para habilitação e admissão de professores do Ensino Religioso. Portanto, mais do que nunca é preciso que cada sistema de ensino defina, também, para este ensino a sua política de formação de professores. A Lei ao atribuir responsabilidades aos sistemas de ensino, não define quais; entende-se que sejam os sistemas estaduais e municipais.

Este capítulo parte da Constituição de 1988 e LDB marcada pelos debates em torno do tema e as discussões geradas ao redor do Ensino Religioso. Retoma antecedentes históricos: na Colônia, com o modelo implantado pelos jesuítas; no Império pelas tradições da Coroa de Portugal e na República, com a separação entre Estado e Igreja e, a partir de 1930, com a publicação do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, Constituição de 1934 e, nas Constituições e Legislações posteriores até 1988, LDB/96 e Lei nº 9.475/97, com a finalidade de identificar tendências e mudanças nas políticas e práticas curriculares sobre esse ensino e a conseqüente formação de professores.

Políticas e práticas curriculares na formação de professores de Ensino Religioso é um tema recente na história da educação brasileira. Alguns autores referem-se, ocasionalmente, aos documentos oficiais: Constituição e Legislação, fontes importantes para este estudo.

A finalidade do resgate histórico é situar como a formação de professores para Ensino Religioso foi sendo compreendida e considerada.

1.1.1 Educação e Ensino Religioso na Constituição de 1988

A proposta da Constituinte 1985-1988 mobilizou a sociedade brasileira, e a educação foi um dos temas mais discutidos, “em torno do qual diversas atividades foram realizadas para definir os princípios da nova carta” (PINHEIRO, 2005, p. 259).

Os três anos da Assembléia Nacional Constituinte (ANC) foram fecundos na produção de reflexões e resgate de estudos referentes à educação nos textos da

história política da nação brasileira. No contexto, um estudo sobre a história e origem do Ensino Religioso¹⁴ nas Constituições e na Educação Brasileira foi feito.

A Constituição é marcada por projetos impetuosos, uns de caráter conservador e outros progressistas, focando a questão do público e do privado.

O Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito¹⁵, os Encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) e das Escolas Confessionais participaram na defesa e articulação do ensino público e do privado.

Um documento sobre a educação foi organizado para defesa e debates na Assembléia Nacional Constituinte, cujos princípios gerais foram:

a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso. Permanência e gestão da educação, a qualidade do ensino e o pluralismo de escolas públicas e particulares. Para a solidificação desses princípios fica subentendida a necessidade de formação de professores (PINHEIRO, 2005, p. 263).

Os Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso do Distrito Federal, de 23 Estados reunidos em Brasília, por ocasião do 5º Encontro Nacional de Ensino Religioso (ENER), de 29/5 a 2/6/86, em Carta Aberta ao povo brasileiro, reafirmaram suas posições relacionadas à educação, como meio de transformação da sociedade e convocaram a todos os brasileiros para que, por meio da educação, formassem uma nova consciência de cidadania e construíssem uma sociedade justa e fraterna.

Os participantes deste 5º ENER, em 1986, consideraram que,

[...]. O acesso à escola e a uma educação de qualidade como um direito de todos; somente uma educação de qualidade (humanizante

¹⁴ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil organizou, em 1985, o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso e este assumiu acompanhar os debates na Assembléia Nacional Constituinte, bem como, elaborou pesquisa sobre o Ensino Religioso nas Constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. A pesquisa resultou em publicação com o mesmo título, pelas Paulinas em 1987.

¹⁵ PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora da moda? In: Fávero, Osmar. (org.). Educação nas Constituintes Brasileiras 1923-1988. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, (p. 255-291). O Fórum de educação em Defesa do Ensino Público foi criado depois de muitas reuniões de entidades que se uniram para elaborar uma plataforma comum de defesa da escola pública, formado por 15 entidades nacionais.

e libertadora) contribui para gerar o 'Homem Novo' e uma sociedade livre e justa; a religiosidade, como tendência inata de toda a pessoa humana, é uma das características fundamentais do povo brasileiro e não pode ser ignorada no processo educacional (CNBB, 1987, p. 129).

O trabalho do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GRERE¹⁶), firmado nestes princípios e de entidades educacionais e religiosas, foi intenso na mobilização popular em nível nacional, entre professores, pais, alunos e diferentes segmentos da sociedade brasileira para garantir o Ensino Religioso, na Constituição de 1988. A proposta defendia que a disciplina deveria ser integrante dos horários normais de aula das escolas oficiais do Ensino Fundamental e Médio, com respeito à liberdade religiosa e como um direito do educando e dever do Estado.

A mobilização para garantir esse ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Lei nº 9.475/97 no período, teve grande participação de professores e coordenadores do Ensino Religioso¹⁷, pois em vários estados, esse ensino, a seu modo, estava regulamentado e organizado com professores envolvidos na questão e, destes, alguns com muitos anos de atividade docente.

O envolvimento desses profissionais e segmentos da sociedade foi por entender o Ensino Religioso como um componente curricular e um direito do cidadão, fazendo parte da formação integral do ser humano, objetivando uma educação que favoreça a personalização do educando e o fortalecimento da cultura de solidariedade como consequência a inclusão e o tratamento de igualdade aos professores desse ensino, como disciplina regular do currículo¹⁸.

Por ocasião da Assembléia Constituinte, setores representativos dos Estados delegaram às entidades juridicamente legalizadas o papel de articuladoras da mobilização nacional, concretizado por meio de um abaixo-assinado encaminhado à referida Assembléia. A Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC) – Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa

¹⁶ GRERE – Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso que assessora a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, dele participam professores e especialistas do Ensino Religioso.

¹⁷ Na década de 1980, no quadro de professores atuantes nas Secretarias de Estado da Educação, era comum, ter um deles designados para questões do Ensino Religioso nas escolas públicas.

¹⁸ CNBB (1987, p. 121-122), o documento da CNBB, em 1987, em defesa do Ensino Religioso na Constituição da República de 1988 considerou que: a dimensão religiosa é alimento essencial para a plena realização da pessoa humana; é direito do cidadão zelar pela sua dimensão religiosa; o cuidado da dimensão religiosa inclui também a opção confessional; os pais têm o direito à educação de seus filhos de acordo com os princípios éticos e sociais coerentes com a sua fé, inclusive no âmbito escolar; é dever da escola estar a serviço da família e favorecer o desenvolvimento da pessoa humana, o que inclui, portanto a dimensão religiosa.

(CIER) – Santa Catarina e o Instituto de Pastoral de Campo Grande – Mato Grosso do Sul (IRPAMAT), foram os setores que assumiram a causa da mobilização nacional pelo Ensino Religioso.

Atuaram com empenho a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/Brasil), o Setor de Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sobretudo, o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE) e o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), entre outras entidades. Esta foi a uma segunda emenda popular, com maior número de assinaturas, cerca de 78.000, que deu entrada na Assembléia Constituinte, em 1987, em favor da manutenção do Artigo sobre o Ensino Religioso na nova Constituição, o que, de fato, se verifica no Artigo 210, § 1.

A Constituição de 1988, no Artigo 205, define que,

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

Ainda, determina a educação como um direito de todo o cidadão, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania. No entanto, a tradição histórica de tratamento do Ensino Religioso no currículo escolar, no período colonial e imperial como ensino da religião, deixou marcas na história da educação. A partir da Constituição de 1934 e legislações de ensino, posteriores, o Ensino Religioso recebe um artigo exclusivo e, continua um tema complexo que causa grandes discussões.

Apesar de suas limitações, a Constituição de 1988,

é democrática em todos os sentidos. É uma `carta de mistura`, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno. Com todas essas contradições, é ainda a Constituição que mais consagra os direitos e incorpora conquistas sociais, apesar da defasagem observada pelo Senador Afonso Arinos, entre os avanços nos direitos civis e políticos e a ausência de garantia nos direitos sociais (PINHEIRO, 2005, p. 283-284).

Estas conquistas foram garantidas pela mobilização social, como as do Fórum de Defesa pela Escola Pública, de Professores e Coordenadores de Ensino

Religioso, bem como de entidades com ele envolvido que continuou no período de tramitação de projetos para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, viabilizaram a volta do debate e a discussão sobre as conseqüências do resgate da separação Igreja e Estado. A questão voltou a ser debatida e ganhou força na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada e sancionada em dezembro de 1996.

Na escola pública, o Ensino Religioso constitui um campo de investigação como parte integrante do currículo escolar. Os defensores de uma educação laica, isto é, a educação religiosa, como um foro privado dos cidadãos e o ensino doutrinal e as práticas religiosas consideram que o Ensino Religioso deve ficar no âmbito de cada denominação religiosa.

A história da educação escolar brasileira revela que o Ensino Religioso teve significado diverso em diferentes contextos históricos, bem como a formação de professores. Para compreender, é importante identificar em cada período da história brasileira, o significado e tratamento que a disciplina Ensino Religioso recebeu no Brasil Colônia, no Brasil Império, na República Velha, a partir de 1930 e da Constituição de 1934, até a Constituição de 1988 e na LDB de 1961, 1971 e, em especial, a de 1996 até os dias atuais.

1.2 Brasil Colônia: Contextualização

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade, na mão-de-obra escrava, influenciou na ordem sociopolítica e na educação. Segundo Romanelli (2002), favoreceu o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. A história da educação brasileira origina-se num contexto de exploração econômica e humana, marcada por um modelo de educação, de submissão dos nativos ao poder colonizador. A educação brasileira,

já nasceu para a internacionalização, para a democracia e para o cristianismo, pois, de modo direto representou a fusão de três continentes, de três cores, de três culturas, de três mundos diferentes de quilômetros e de anos: a América, a Europa e a África;

o vermelho, o branco e o negro; a cultura indígena, a europeia e a africana (TOBIAS, 1986, p. 26).

No Brasil Colônia, a educação fez parte do projeto colonizador e estava a cargo de congregações religiosas, especialmente, os jesuítas, favorecendo um ensino catequético. Em 1500, com Pedro Álvares Cabral chegaram os franciscanos¹⁹, e Frei Henrique de Coimbra celebrou em 26 de abril do mesmo ano, a primeira missa no Ilhéu da Coroa Vermelha.

Na educação jesuíta, o ensino da religião e a formação de professores fundiam-se com a catequese. Este modelo marcou a história da educação colonial e, conseqüentemente, influenciou na compreensão e concepção do Ensino Religioso no país e na formação de professores.

A história da educação colonial confunde-se com a própria educação católica no País. Gomes (2001 apud DAMAS, 2004, p. 113), “explica-se essa simbiose nas raízes da colonização portuguesa mapeada pelo regime do padroado que colocou a descoberta do Brasil sob o signo `da espada e da cruz”’. Para Moura (2000, p. 20), “Estado e a Igreja viviam uma relação simbiótica, sacramentada pelo instrumento do padroado, com imbricações profundas entre si que, muitas vezes, geravam conflitos institucionais”.

1.2.1 Educação Jesuítica no Brasil Colônia

No modelo de cristandade vigente na Colônia, as leis régias regulamentavam quase todo o trabalho de missão e, o missionário era um funcionário régio. Para a educação dos habitantes do território brasileiro e, ao mesmo tempo, da família real,

¹⁹ SANGENIS L. F. Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.. Câmara, (Org.). História e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 99. Em 1585, quando foi criada a Custódia de Santo Antônio do Brasil, com sede em Olinda, Pernambuco, os franciscanos, ali chegados, logo iniciaram com a catequese entre indígenas vizinhos a Olinda. Em 1586, fundaram um internato para curumins onde, além de aprenderem a doutrina cristã, eram ensinados a ler, escrever, fazer contas, contar e tocar instrumentos musicais. Os alunos do internato acompanhavam os missionários nas viagens às diferentes aldeias ajudando no ensino do catecismo e encontrando os termos adequados e as comparações próprias para explicarem os conceitos da religião cristã. Para MOURA, Pe. Laércio Dias. A educação Católica no Brasil: presente e futuro. São Paulo: ANAMEC e Loyola, 2000, p. 20, a Ordem dos franciscanos desfrutava de excelentes relações com a Coroa de Portugal, que, por sua vez, gozava de alto prestígio na Igreja de Roma por seu empenho na difusão da fé católica, que fora atestado em 1179 na Reconquista.

D. João III, solicitou à “Companhia de Jesus²⁰”, Ordem fundada por Inácio de Loyola, em Paris, em 15 de agosto de 1534, o envio de jesuítas.

Em 1549, chegam à Bahia, com o Primeiro Governador-geral Tomé de Sousa²¹, o Pe. Manoel da Nóbrega com mais cinco companheiros²². Leite (1938, p. 18) escreve: “O Padre Manuel da Nóbrega, homem nobre, culto e decidido levou consigo mais cinco da Companhia, todos dignos de serem os primeiros obreiros de tão gloriosa tarefa”.

Os jesuítas participaram da “chamada ‘primeira evangelização’, que pretendia estender o cristianismo a novos territórios geográficos não explorados (DAMAS, 2004, p. 114). Foram os primeiros porta-vozes das determinações enunciadas pelo Concílio de Trento, calcado no espírito renascentista do século XVI.

Em solo brasileiro, dedicaram-se intensamente à catequese, como meio para lançar as sementes da fé²³ e para assegurar a eficácia de seu trabalho missionário; entraram pelo caminho da educação, em todos os setores sociais, por meio de escolas, instruindo crianças e jovens para preparar os homens do futuro²⁴

²⁰ KLEIN, Paulo G. Educação entre tradição e transformação (Igreja Católica). In: STRECK, Danilo r. (Org.). Educação e Igreja no Brasil: um ensaio ecumênico. São Leopoldo: CELADEC: EEPG, 1995, p. 15. Roma iniciou uma série de mudanças internas como parte do esforço contra a Reforma protestante. Uma das mais importantes foi, sem dúvida, a criação da Companhia de Jesus, em 1534, por Ignácio de Loyola. Seus principais objetivos da Companhia de Jesus seriam a educação das novas gerações e a ação missionária junto aos povos que estavam sendo colonizados.

²¹ CALDEIRA (1997, p. 30, apud MOURA, Op. cit., p. 22), escreve que com Tomé de Sousa, primeiro Governador-Geral do Brasil, chegaram à Bahia em 29 de março de 1549 cerca de 1.500 pessoas, dentre as quais quatrocentos degredados espanhóis, franceses, ingleses e germânicos, algumas mulheres e crianças, soldados e funcionários da Coroa.

²² MOURA (*idem*. 2000, p. 22), o Padre Manoel da Nóbrega era o superior de três sacerdotes e dois irmãos (que depois se ordenaram sacerdotes): Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpicuelta Navarro (primo de São Francisco Xavier), Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, nomes que se inscrevem na história como primeiros instrutores de uma terra inóspita.

²³ A carta de Pero Vaz de Caminha, que Capistrano de Abreu qualifica como a certidão de nascimento do Brasil, prescreve sobre a finalidade dos jesuítas em lançar a semente da fé. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo em sua obra A Carta de Pero Vaz de Caminha como um tema gerador para a Educação Religiosa Escolar (2000), resgata da Carta elementos de religiosidade que apontam para a necessidade de se valorizar a educação para a concepção do sagrado, com ênfase na sensibilidade religiosa. Destaca a importância de situar, identificar e valorizar o estudo do simbolismo, tomando como ponto de partida o simbolismo do Centro e o simbolismo da Terra pelo seu significado na Carta de Caminha. Além disso, identifica elementos fundamentais da vida. O simbolismo da Cruz, pelo seu destaque nas tradições religiosas presentes no Brasil, desde o início.

²⁴ LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. T. 1 (Século XVI- o estabelecimento). Lisboa: Liv. Portuguesa; Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1938, p. 31. Pode-se ler no Capítulo III, p. 31, que os jesuítas no trabalho com as crianças preparavam os homens do futuro e que, já no presente, evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias.

seguindo os moldes da Metrópole Portuguesa. Para isso, era mais fácil e com resultados seguros conquistar e formar crianças²⁵. Neste sentido,

as escolas de todos os tipos estavam sob a direção dos jesuítas ou de seus discípulos, com intervenção maior ou menor de manipuladores; o governo central nada regulamentava. Incumbia-se especialmente de assegurar a posse e o domínio de todo o país, compreendido entre a Amazônia e o Prata, até as vertentes dos Andes (ALMEIDA, 2000, p. 29).

Os jesuítas foram os primeiros educadores das crianças e da juventude brasileira e os pioneiros da civilização do país. Lançaram os fundamentos da construção social e as bases para formação do espírito público. Para Azevedo (1958, p. 9), a vinda dos padres jesuítas em 1549 marcou o início da história da educação e inaugurou a primeira fase, a mais longa, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo, pelas conseqüências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

Ao desembarcarem em solo brasileiro, fundaram e organizaram suas residências ou conventos que denominaram de colégios. Instalaram seus centros de ação e abastecimento, para conquista e domínio das almas. Penetraram as aldeias dos índios²⁶ e foram multiplicando, ao longo da costa, seus pontos principais de irradiação. Estabeleceram-se ao sul na Capitania de São Vicente que a reconheceram, como a porta e o caminho mais certo e seguro para as entradas ao sertão (AZEVEDO, 1958).

Em terras brasileiras, criaram escolas, desde o nível elementar até universidades. No século XVI, foram os primeiros a lançarem “fundamentos de um vasto sistema de educação que foi se ampliando progressivamente com a expansão territorial do domínio português” (AZEVEDO, 1958, p. 11).

²⁵ LEITE (1938, p. 31), transcreve da Carta de Nóbrega (CB, 91-92). “Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã, lhes pregamos para que com a mesma arte, com que o inimigo da natureza venceu o homem, dizendo: *eretis sicut dii scientes bonum et malum*, com arte igual seja ele vencido, porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós”.

²⁶ LEITE (ibid, p. 21) relata que Pe. Manuel da Nóbrega em uma de suas primeiras cartas escreve: Desde logo se fez a paz com o Gentio da terra e se tomou conselho sobre onde se fundaria a nova cidade, chamada do Salvador, onde muito ainda obrou o Senhor, deparando logo bom sítio sobre a praia [...]. Os mesmos índios da terra ajudam a fazer as casas e as outras coisas em que se queira empregá-los. [...].

Tinham por costume colocar em ação seus planos, com muita rapidez, onde chegavam, erguiam uma igreja e sempre abriam uma escola. Leite (1938, p. 11) escreve que “enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava a escola de ler e escrever”.

Nóbrega, ‘grande apóstolo da instrução’, a fim de alicerçar no ensino toda a obra da catequese e da colonização, determinara a construção de casas “para recolherem e ensinarem os moços dos gentios e dos cristãos, não só a catequese, mas também para sossego da terra e proveito da República” (LEITE, 1938, p. 37).

Em 1570, havia cinco escolas de Instrução elementar, estabelecidas em Porto Seguro, nos Ilhéus, no Espírito Santo, em São Vicente²⁷ e em São Paulo de Piratininga e três colégios, no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia²⁸ que, além de uma classe preliminar, apresentava outra de latim e de humanidades.

Na educação popular, nos pátios dos colégios ou nas aldeias da catequese, assentaram os fundamentos de seu sistema de ensino. Para Hansen (2001, p. 13), nesse tempo, em seus colégios, “os jesuítas divulgavam o modelo cultural do cortesão e seus padrões distintivos, descrição, agudeza, prudência, dissimulação honesta”, como ideal de excelência humana.

Desse modo, desenvolveram um plano de estudos, subdividido em três níveis: Elementar: escolas de Primeiras Letras, de alfabetização em língua portuguesa; Secundário: o curso de Letras, e o de Filosofia e Ciências; Superior: curso de Teologia e Ciências Sagradas (TOBIAS, 1986; KLEIN, 1995). Este ensino visava a atender ao sexo masculino, pois a educação feminina restringia-se ao ensino de boas maneiras e prendas domésticas.

No nível elementar, o ensino jesuítico era democrático e humano; e no nível médio, era mais aristocrático e dedicado à elite. Este ensino,

se de um lado no nível elementar, era democrático, humano e universitário, uma vez que se dirigia aos índios, mamelucos e brasileiros, porque visava salvar-lhes a alma, de outro lado, já no nível médio, começava a tornar-se aristocrático, de uma elite

²⁷ A escola de São Vicente é o berço da instrução primária do Brasil e a glória de sua fundação pertence, incontestavelmente, ao Pe. Leonardo Nunes (ALMEIDA, 2000, p. 27). Para MOURA, (op. cit., p. 33), houve também a iniciativa da criação de escolas nas aldeias indígenas. Na maior parte das aldeias da costa, estabeleceram-se pequenos seminários, ou mais propriamente escolas elementares, onde se ministravam aos filhos dos índios o duplo ensino da doutrina e do abecedário.

²⁸ Para ALMEIDA, (op.cit., p. 27) “Havia, é verdade, um colégio dos jesuítas em São Salvador na Bahia; mas nada prova que o ensino elementar tenha sido dado ali, desde o começo”.

endinheirada, só de alguns, só daqueles que se destinavam às escolas superiores, à Universidade de Coimbra ou às Faculdades já existentes no Brasil de então. Assim, foi aparecendo o ensino superior brasileiro, cuja finalidade principal era formar o padre (TOBIAS, 1986, p. 42).

O modelo de educação implantada no País foi o dos jesuítas, pois foram quase os únicos educadores no Brasil Colônia. Exerceram esse domínio por dois séculos, desde sua chegada até a expulsão pelo Marquês de Pombal, 1759, mais precisamente, 210 anos. Isto é, de 1549-1759, período em que implantaram preceitos educacionais fundados em uma pedagogia de cunho religioso-católica (AZEVEDO, 1958).

A influência jesuítica marcou a educação, a catequese, a cultura e a vida social política do povo brasileiro, foram elementares à consolidação do cristianismo junto à cultura brasileira;

foram os responsáveis pela difusão de uma educação formalizada, cujo objetivo era legitimar os valores do Estado Absolutista, português, confirmados sobre os princípios dogmáticos doutrinários e disciplinares defendidos pelo catolicismo. Os padres da Cia. de Jesus representavam a conjuntura cultural portuguesa em meio ao sistema colonial, contribuindo para a penetração dos colonizadores no território (MARTINS, 2006, p. 77).

Todo o código prático das leis pedagógicas está fundamentado no *Ratio Studiorum*²⁹, que é o plano dos estudos jesuítas publicado em 1599. Este documento trata dos estudos. Tobias (1986, p. 42) define como o catecismo pedagógico dos jesuítas.

No século XVII³⁰, a cultura escolar jesuítica é sistematizada e ordenada pelo *Ratio Studiorum* que se associava à

²⁹ Para LEITE (Op.cit., p. 71), “o primeiro esboço do *Ratio* data de 1586, sendo consultados homens sábios e experimentados no ensino. Imprimiu-se como manuscrito, em 1591, e promulgou-se, depois da impressão definitiva, como lei geral da Companhia de Jesus, no dia 08 de janeiro de 1599”.

³⁰ HANSEN, J. Adolfo. *Ratio Studiorum e Políticas Ibérica no século XVII* In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Org.). *Tópicos em história da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 33 – nota de rodapé 37. A sociedade do século XVII não era democrática e propunha que a desigualdade era natural. Com essa mentalidade é que em 1681, “os moços pardos” foram proibidos de freqüentar os colégios da Companhia de Jesus, no Brasil por razões de “limpeza de sangue” alegadas pelos brancos que não queriam que seus filhos estudassem junto com eles; no entanto, “pardos” continuavam sendo admitidos nos colégios metropolitanos. A Coroa tomou o partido deles e os jesuítas cederam, voltando atrás, alegando que haviam sido excluídos mais pelo número dos que entravam que pelo mau exemplo que davam aos brancos.

‘política católica’ portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas (HANSEN, 2001, p. 13).

O *Ratio Studiorum* orienta o ensino das Letras Humanas, Artes e Teologia, ciclo geral dos estudos na Companhia de Jesus, no sentido de desenvolver as capacidades de assimilar, transferir e aplicar conhecimentos, como intervenção nas questões do presente. Para Leite (1938, p. 71), “num jesuíta, a ciência é absolutamente necessária, quase tão necessária como a virtude”. No contexto da época, esta orientação não podia estar dissociada das práticas e virtudes cristãs.

As normas e práticas do *Ratio Studiorum*, de 1599, são da ortodoxia, seguindo-se com a máxima fidelidade a tradição e os textos canônicos autorizados pela Igreja, a partir do Concílio de Trento. Este documento define uma disciplina rígida, exige o cultivo da atenção e da perseverança do aluno nos estudos – qualidades de caráter consideradas essenciais ao cristão leigo e, mais ainda, ao futuro sacerdote.

No Brasil os jesuítas preocupados com a educação foram criando suas escolas e colégios. Quando expulsos do Brasil, em 1579, pelo Marquês de Pombal, possuíam 11 colégios, além de escolas para meninos e outros colégios menores. Contando os seminários fundados no século seguinte na Paraíba, em Paranaguá, na Bahia, no Pará e no Maranhão, chegaram a um total de 17 instituições de ensino e de cultura. Todos os colégios tinham

estudos inferiores e os cursos de humanidades, destinando-se basicamente a estudantes externos; nos seminários, que eram internatos, estudavam os alunos destinados a serem padres da Companhia de Jesus. Os cursos de artes (basicamente filosofia) dos colégios de Portugal eram propedêuticos aos cursos da Universidade de Coimbra. Não ocorria o mesmo com os cursos de artes dos colégios brasileiros, de modo que os alunos se viam obrigados a fazer o curso de novo, em Évora ou Coimbra, ou fazer exames de “equivalência”. No caso da fundação dos colégios portugueses e brasileiros, desde a primeira metade do século XVI, e de sua regulação posterior por meio do *Ratio Studiorum*, de 1500 (...). O ensino, realizado neles como ação educativa e catequética, pressupunha o conceito teológico-político de ‘corpo místico’ reafirmado no Concílio de Trento e que, então, definia o todo do reino como unidade ou unificação da vontade de todos os indivíduos, testamentos e ordens alienados do poder e subordinados à pessoa mística do rei (HANSEN, 2001, p. 30).

Figueiredo (1996), considera que a expulsão dos jesuítas constitui um marco histórico pelas conseqüências que dela decorreram e pelo espírito anticatólico com que foi orientada³¹. A Reforma Pombalina na educação não chegou a se concretizar, mas deixou marcas da desorganização e desarticulação do processo de educação humanística implantado pelo modelo jesuíta. Para Junqueira (2004, p. 22), a reforma “implantou um modelo impregnado pelo racionalismo³² do Iluminismo³³ e a educação permaneceu de caráter elitista”. Para Martins (2006, p. 78), “a expulsão dos jesuítas, simbolizou a ascensão do iluminismo junto à corte portuguesa, uma das pioneiras, na sistematização do pensamento iluminista na organização política e cultural”. Esta expulsão deixou marcas inalienáveis para a educação brasileira.

A “expulsão dos jesuítas faz parte das reformas do Estado, promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699–1782)” (CARDOSO, 2004, p. 180). Esta medida drástica simbolizou uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com uma tradição de séculos. De um momento para o outro, fecharam-se todos os colégios. Desconjugou-se e desmoronou o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. Em 1759,

com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão (AZEVEDO, 1958, p. 47).

³¹ MARTINS (2006, p. 79), as ordens religiosas que permaneceram no Brasil, destacadamente beneditinas e franciscanas, foram impedidas de aceitar noviços brasileiros e europeus, fator que dificultou a atividade educacional destes clérigos que, em poucos anos, quase desapareceram enquanto grupo. Imediatamente à expulsão dos jesuítas, os bispos assumiram maior participação na organização da religiosidade da colônia, voltando-se, mormente, para a formação dos sacerdotes, o que iria garantir a participação sociocultural do grupo frente às mudanças políticas.

³² Racionalismo: doutrina que privilegia a razão dentre todas as faculdades humanas, considerando-se como fundamento de todo o conhecimento possível. Pode-se aprofundar estudo sobre racionalismo, racional, racionalidade e racionalização em JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. (1996, p. 228-229); EDGAR Andrew e SEDGWICK, Peter (2003, p. 275-277).

³³ JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. (ibid. 1996, p. 137). Iluminismo: Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc. XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. [...]. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso. EDGAR Andrew e SEDGWICK, Peter (2003, p. 176-177), destacam que os pensadores-chave vinculados ao Iluminismo são d’Alembert, Diderot, Hume, Kant, Rousseau, Smith e Voltaire.

Ainda na Primeira República, boa parte de professores religiosos ou leigos tinham sua ação pedagógica fundamentada nos princípios gerais do *Ratio Studiorum*. Mesmo após um século da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, continua presente um conjunto de normas didáticas definidas por esse Plano de Estudos, o que mostra a dificuldade do pensamento dos professores para superar a organização da cultura implantada pelo catolicismo (GHIRALDELLI, 1992).

Até 1580, a educação escolarizada no Brasil estava a cargo dos jesuítas. A partir de então, fixaram-se no País, algumas ordens religiosas: (carmelitas³⁴, beneditinos³⁵, salesianos³⁶ e outras) que se interessaram pela difusão do ensino, como a dos Irmãos das Escolas Cristãs³⁷ (Lassalistas) que organizam as escolas rurais destinadas aos filhos de camponeses, levando a educação ao povo.

Para Damas (2004), com a vinda de novas congregações religiosas se dá a chamada segunda evangelização do continente americano que

teve início com o novo movimento missionário europeu, a partir de meados do século XIX. Este projeto surgiu como resultado da revolução industrial do século XVIII e XIX, e da subsequente expansão colonial européia para a Ásia, África e América. O movimento missionário tinha como meta a fundação de igrejas em regiões onde a presença cristã era insignificante ou mesmo nula (AZZI, 1990b, p. 434).

A Santa Sé promoveu diretamente o novo ciclo evangelizador, pois era importante a presença católica nos projetos colonialistas que se estendiam pela Ásia e África por intermédio de expedições militares e comerciais.

³⁴ Em 1589 chegada dos Carmelitas no Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist39_07.htm-17Km. Acesso em 2 de agosto de 2007.

³⁵ Os monges beneditinos chegaram à São Paulo em 1598. http://brgeocites.com/historia_da_historia/brasil_1600_chegada_beneditinos_sao_paulo.htm#. Acesso em 2 de agosto de 2007.

³⁶ Em 8 de dezembro de 1875 – o navio “*Savoie*”, proveniente de Gênova, trouxe os primeiros missionários salesianos à América e aportou na Baía da Guanabara. Os salesianos fizeram rápida visita ao bispo do RJ, dom Pedro Maria de Lacerda a pedido de Dom Bosco e seguiram rumo à Argentina. Em 14 de julho de 1883, chegaram na Baía da Guanabara, os primeiros missionários salesianos no Brasil. Em junho de 1885, registra-se a chegada dos salesianos a São Paulo. Disponível em: <http://www.db-piracicaba.com.br/bombosco/datas.asp>. Acesso em 02 de agosto de 2007.

³⁷ Fundada na França, por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). A chegada definitiva da Congregação Lassalista em terras brasileiras ocorreu no dia 19 de março de 1907, em Porto Alegre. Um grupo de 9 Irmãos, provindos da França, foram recebidos pelas autoridades eclesiásticas porto-alegrenses e deram origem às primeiras escolas lassalistas. http://ww1.lasalle.edu.br/caxias/index.php?option=com_content&task=view&=72. Acesso em 02 de agosto de 2007.

Azzi (1990b, p. 434), considera que a Igreja Católica³⁸ “passava a acompanhar de perto a expansão colonial européia, levando a fé católica aos novos povos colonizados”. Azevedo (1958, p. 11) relata que, a vinda de novas congregações religiosas para o Brasil, “algumas dessas ordens, fiéis à tradição monacal, mantinham um regime de vida mais ascética e apartada, dedicavam-se mais à pregação e a obras mais práticas”.

Na seqüência, o ensino da religião apregoado pelos jesuítas, apóstolos da fé, em suas escolas é descrito.

1.2.2 Ensino da Religião na Educação Jesuítica

No período do Brasil Colônia vigorava uma estreita relação entre Igreja e Estado, caracterizada pelo regime do padroado, no qual a Igreja de Roma outorgava a administradores civis certos poderes de controle de uma Igreja local ou nacional, com a incumbência de difundir a religião católica. Esta relação permaneceu até o final do segundo reinado, isto é, 1899, sendo amplamente favorecida pelo regime de padroado que conjugava a política da monarquia portuguesa com as orientações da Santa Sé.

No século XVI, a Europa passava por revoluções no pensamento científico, filosófico, industrial, econômico e religioso pela influência do protestantismo; cabia a Portugal e Espanha a tarefa de conservar um modelo de Igreja, denominado cristandade. Na época,

a monarquia hispânica e a monarquia lusitana haviam recebido dos pontífices romanos da época os direitos de padroado sobre as terras descobertas e futuras conquistas, a Santa Sé confiava a esses reis a missão de converter à fé cristã os diversos povos submetidos pelo processo de dominação colonial. Dessa maneira, caminhavam juntos a expansão imperialista e a conversão cristã (AZZI, 1990b, p. 433).

No contexto de estreita relação entre a atuação religiosa e o poder político, realizou-se a primeira evangelização na América Latina e no Brasil. A Igreja Católica

³⁸ Hoje, em vista do ecumenismo e do diálogo entre as diferentes culturas e tradições religiosas, é comum identificar a Igreja Católica com a expressão Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Nesta pesquisa, no relato histórico da educação, ensino da religião, Ensino Religioso (1930) e formação de professores, usa-se a expressão Igreja Católica, tendo em vista que neste período, era esta a codificação usada.

está, de certo modo, ligada à descoberta, à colonização e à educação no Brasil. Para Martins (2006, p. 75), “o conhecimento letrado no Brasil se deu conjuntamente à implantação do catolicismo, uma vez que a colonização portuguesa tinha entre seus princípios, a transmissão da fé católica”.

A partir do final do século XV, o governo português mostrou-se ativo nas conquistas de terras e fundação de colônias. No modelo, configuram-se,

quase dois séculos consagrados às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade (ALMEIDA 2000, p. 25).

Do século XVI ao século XVIII, a religião cristã, oficial da cristandade européia, era parte tanto da vida social como da organização do próprio Estado. Paiva (2004), considera que “o povoado todo vivia intensamente o ambiente religioso”. Os colégios da época situavam-se em uma mesma sociedade religiosa que, em sua organização e prática, assumiam os hábitos, valores e devoções, da ordem religiosa que os administrava³⁹. É possível compreender, como o colégio trabalhava em todos os recantos, o entendimento religioso da realidade social, imerso em suas circunstâncias. A vida social da época,

era permeada de simbolismos cristãos, desde o nascimento de uma criança, com o batizado, até a morte, com o viático, confissão, unção dos enfermos, bênção do corpo na Igreja, enterro acompanhado do clero, com cânticos e orações, cemitério religioso, etc. As repartições públicas traziam o crucifixo ou imagens de santos. Nas ruas se encontravam oratórios. O calendário era balizado pela liturgia. O clero tinha destaque em qualquer cerimônia. As festas do lugar tinham marca religiosa, a procissão se fazendo o ato de exibição

³⁹ PAIVA José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 88), para exemplificar o controle da Igreja sobre a sociedade e a submissão desta à Igreja, cita como o exemplo, o documento do Arcebispado da Bahia. “As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, de 1707, mandam afixar á porta da matriz os nomes dos que não se confessavam na Páscoa. Os ausentes poderiam provar ter cumprido a exigência em outra paróquia, trazendo um atestado”. Nota do mesmo autor: As Constituições foram primeiramente publicadas em Lisboa (1719) e em Coimbra (1720). O Título XXXVI do Livro I reza: Da obrigação que todos têm de se confessar ao tempo da Quaresma (Art. 1390-1430, p. 59-61) e o Título XXXVII: Como se fará rol dos confessados e quando será entregue ao nosso provisor: e de que forma se guardará com os ausentes, e se procederá contra os declarados (Art. 144-151, p. 61-65).

social por excelência. O público estava impregnado de sagrado e a “Igreja” (estava) por toda a parte presente (PAIVA, 2004, p. 89).

A educação jesuítica era totalmente religiosa e firmada em símbolos religiosos, explicitando o sentir comum da sociedade. Não havia discrepância ao se fazer o catecismo nos cursos: elementar, médio e superior. Para Martins (2006, p. 78), “as escolas de ler, escrever e contar dos jesuítas foram os principais veículos de difusão do catolicismo e conseqüentemente, dos costumes europeus intimamente relacionados ao domínio da escrita”. Assim,

nas classes de Gramática principalmente, e, se for mister, também nas outras, aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã (catecismo), às sextas-feiras e aos sábados: a menos se julgasse melhor que em algum lugar os alunos novos a recitassem mais vezes (*Ratio Studiorum* 181, 4 apud PAIVA, 2004, p. 89).

Nos colégios da época, a dimensão religiosa era a formação destinada a todo aluno, que seria letrado, ocupante de cargo ou posição socialmente distinta⁴⁰. O ensino da doutrina cristã não era só para formação do clérigo, mas, de todo o cidadão, isto é, o colégio todo aparecia como religioso. Na organização colonial, escreve Martins (2006, p. 76), “os clérigos, padres, bispos e, sobretudo, os jesuítas foram incumbidos de transmitir o conhecimento sobre as letras acompanhado da evangelização”.

Os jesuítas chegaram à Terra de Santa Cruz, antes de mais nada, para ensinar a doutrina cristã e, por isso, diariamente, ministravam aulas de religião cristã (TOBIAS, 1986). Para ajudar na pregação da doutrina da fé católica no campo, aos mestiços e aos índios, Frei Pero Correa traduziu na língua natural do país a Suma da Doutrina Cristã (ALMEIDA, 2000).

Nas escolas jesuítas, o modelo de ensino concebia o ensino da religião, como parte da grade curricular com o apoio do Estado, das famílias, professores e alunos, conforme os acordos estabelecidos com a Igreja Católica e o monarca de

⁴⁰ LEITE (op. cit., p. 82), entre os estudantes jesuítas havia duas categorias. Uns que se destinavam a letrados: professores e pregadores; outros, à conversão do gentio. Dependia isso do talento de cada qual, com as demais qualidades pessoais, próprias daqueles respectivos destinos.

Portugal⁴¹. O ensino da religião na escola fazia parte normal de toda educação jesuítica; portanto, era parte integrante do Estado.

Na seqüência, trata-se da formação de professores no modelo da educação jesuítica.

1.2.3 Formação de Professores na Educação Jesuítica

No período jesuítico, a pedagogia adotada por todos os professores jesuítas firma a unidade da matéria, do método e do professor. Cada turma precisava seguir seus estudos, do começo até o fim, com o mesmo mestre e metodologia. Começava a formação elementar de meninos índios⁴² e outros e, aos poucos, a formação de lideranças. Os jesuítas dedicavam especial atenção ao preparo de professores para atuar na educação. Estes se tornavam aptos após os trinta anos. Selecionavam os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente, em filosofia e teologia (RIBEIRO, 2003).

Na educação jesuítica, a formação de professores era feita por eles mesmos, padres da Ordem aos aspirantes e outros, em vista da necessidade de seus próprios colégios e da formação de futuros padres, tendo como prioridade atender a formação da burocracia da Coroa de Portugal e a divulgação da doutrina cristã. Para Leite (1938, p. 87), não se podia, porém, contar indefinidamente com professores fora do quadro jesuítico. A formação, o trabalho de docência e da evangelização no regime de padroado eram subsidiados pelo governo português.

A formação de professores no modelo da educação jesuítica era ensinar a ler e escrever. Neste período, o ensino básico nas escolas de ler, escrever e contar era denominado de escolas do ensino fundamental e gratuito. Neste modelo, o saber

⁴¹ Sobre o assunto pode-se ler em CNBB – GRERE. Ensino Religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1987, p. 17; FIGUEIREDO, Anísia. Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 9 e 22; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; Wagner, Raul (Orgs.). Ensino Religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 23-24.

⁴² TOBIAS (op. cit., p. 28), refere que na “História da Educação, ao se focalizar o índio brasileiro de 1500, é necessário distinguir entre o *índio real*, vivendo no Brasil, no meio do mato, sofrendo, visto em carne e osso pelos brancos, e o *índio utópico*, mitificado, existente exclusivamente na imaginação e na mente de europeus, que jamais atravessaram o Atlântico e nunca souberam realmente o que é o indígena brasileiro, conhecendo-o apenas de oitiva [...]. o *índio real* e o *índio utópico* interessam à História da Educação Brasileira; contudo, presentemente mais o *índio real*, que vive com os jesuítas e com os portugueses, fundando a primeira educação do Brasil; o outro índio, o utópico, só mais tarde entrará na História da Educação, através do naturalismo”.

estava reservado à formação de religiosos, ou então, servia para enviar o aluno à Universidade de Coimbra, enquanto a população escrava, desprovida de bens e as mulheres ficavam excluídas da educação.

O projeto pombalino previa substituição dos professores régios, vindos diretamente de Portugal para formar os burocratas do regime colonial. O plano de Pombal não foi bem-sucedido, entre outros fatores, porque faltava o essencial, ou seja, ter professores preparados. Para Almeida (2000, p. 29), “não existia, nem em Portugal, nem em outros domínios, um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar”.

Depois de treze anos do “desmantelamento” da estrutura administrativa da educação e da formação religiosa dos jesuítas, em seu lugar foram instituídas as aulas régias⁴³. O ensino passou a ser controlado pelo Estado. Pela ausência de professores qualificados, as aulas régias não atendiam a educação no Brasil Colônia. Para Martins (2006, p. 79), os cargos de professores “eram atribuídos por indicação e simbolizavam títulos da nobreza no sistema colonial implantado no Brasil”. Para a função docente, seria indicado o professor que não seguisse a linha jesuítica.

Nesse tempo de professores, que faziam concursos públicos, porém não empossados, a falta de livros, de material didático; de disputas políticas, etc. eram constantes. Enfim, na reflexão de Cardoso (2004, p. 184), “os obstáculos para as *Aulas Régias* eram tantos, que em 4 de junho de 1771, fora lançado um novo alvará extinguindo a Direção-geral dos Estudos e marcando o início da segunda fase da Reforma dos Estudos”.

A população brasileira recorria a aulas particulares ou de pessoas de boa vontade para suprir a ausência de políticas por parte do governo para atender a necessidade da educação. Na época, o Estado incentivava a proliferação do ensino particular, tanto no período da América Portuguesa, ou já como país independente, sendo que o Estado eximia-se de pagamento e de políticas públicas para formação dos professores.

Os professores, mesmo os particulares, tinham certos compromissos a cumprir. Eles passavam por aprovação de idoneidade moral pelo pároco e

⁴³ CARDOSO (op. cit., p. 182), *Aulas régias*, significavam as aulas das primeiras letras e nas aulas de humanidades. Estas aulas pertenciam ao Estado e não à Igreja.

governador. Não podiam usar o método jesuíta, sobretudo a gramática latina do Pe. Álvares. Os professores de escolas públicas eram obrigados a financiar o ofício,

a escola era em sua própria casa e a compra de material necessário às aulas também ficava a seu encargo; levar meninos à missa ao menos em um domingo ao mês; promover a educação cívica; arcar com as despesas relativas ao seu treinamento (CARDOSO, 2004, p. 189).

O ordenado era pago adiantado, em quartéis, ou seja, em três parcelas anuais e variava muito em função da localização da escola. Se fosse de cidade com maior população, o professor receberia mais do que a de local de menor porte. Almeida (2000, p. 40) refere que, “o emprego de professor era vitalício e, como o magistrado, o professor era inamovível”.

Até a Independência, a avaliação do desempenho do professor era observar sua conduta pessoal. Para isso, o pároco, o chefe de polícia e os pais dos alunos eram as principais fontes de informação que o poder do Estado dispunha. Quanto à avaliação do desempenho das aulas públicas, estava a encargo das Câmaras Municipais, que tinham a responsabilidade de vigiar as escolas de instrução primária para a mocidade.

No final do período colonial a formação dos professores era realizada pelos jesuítas, que utilizavam o catecismo Tridentino, pois eram responsáveis pelo ensino das letras e propagação da fé católica.

1.3 Brasil Império

Até 1759, a educação brasileira é marcada pela influência jesuítica; depois, com a chegada de D. João VI, a educação brasileira resume-se em algumas escolas particulares, ministradas pelos discípulos dos jesuítas e outras iniciativas, particulares de alguns professores nomeados para aulas régias.

Em 1808, D. João VI instala-se na cidade do Rio de Janeiro e ali implanta um governo de predomínio político sem atender à instrução pública. Com a família real, chegaram cerca de 15 mil pessoas, O que causou um acréscimo inesperado da população, começam mudanças de ordem socioeconômica, política e existencial.

Azevedo (1958, p. 68), observa que “as mudanças de mentalidade e de costumes lentamente aconteceram, irradiaram-se da nova capital da monarquia (Rio

de Janeiro), para as cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife”. A exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro, estas começaram, a modificar não só sua fisionomia urbana, mas também os velhos hábitos coloniais.

A corte mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos. Em 1808, para atender aos interesses conjugados dos grupos coloniais exportadores e importadores e da burguesia industrial inglesa, foi decretada a Abertura dos Portos. Este gesto simboliza o fim do monopólio metropolitano sobre o comércio brasileiro que saiu da dependência exclusiva de Portugal. Esta abertura inicia em dezembro de 1815, a constituição da nacionalidade brasileira, reconhecida pelas potências da Europa (ALMEIDA, 2000).

1.3.1 Educação no Período Imperial

Com relação à instrução pública, D. João VI, criou, em 1808, no Mosteiro de São Bento, uma academia de Marinha, destinada à instrução de jovens que abraçassem a carreira marítima. Em 1809, a Escola Anatômica, Cirúrgica e de Medicina e fundou escolas em diferentes lugares. Assim, D. João VI passou a ser considerado o Replantador da Educação Brasileira, com seus numerosos benfazejos decretos, decisões, cartas de leis, cartas régias e inaugurações escolares e culturais; criou o Brasil novo, o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

A política de D. João VI atendia a uma elite da sociedade brasileira,

sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa (AZEVEDO, 1958, p. 70).

Para Saviani (2004b, p. 128), a transformação do Brasil em sede do império português, do ponto de vista educacional, resultou na “criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana”. Abriram-se espaços significativos na educação, em especial, às classes privilegiadas. Surgiram diferentes cursos de ensino superior e multiplicaram-se as obras públicas de cultura, instrução e arte, tais como bibliotecas, imprensa, teatros e outras Instituições Educacionais. Os cursos foram de:

Engenharia da Academia Real da Marinha (1809) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial), Geologia e Mineralogia, em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818) (SAVIANI 2004b, p. 129).

O governo no Brasil envidou esforços em favor da instrução primária, que envolvia despesas consideráveis para a época e sujeitos a não produzir os efeitos esperados. Para o ensino primário, começaram a ser recrutados *institutores*⁴⁴ (*mestres régios*). Estes, mal tinham a instrução elementar e não prestavam exames. Frente à necessidade, cada um ensinava o que sabia (ALMEIDA, 2000, p. 42).

Em 1812, foi apresentado o primeiro Plano da História da Educação Brasileira. O Conde de Barca, Ministro de D. João VI, encarregou o General Francisco de Borja Garção Stocker para organizar um projeto de reforma educacional. Para Chizzotti (2005, p. 29), este plano reproduziu o ideário do Plano de Condorcet, apresentado à Assembléia Legislativa Francesa em 1792.

Com a proclamação da Independência no dia 7 de setembro de 1822 e a aclamação de D. Pedro como Imperador do Brasil em 12 de outubro do mesmo ano, foi preciso elaborar uma Constituição. Assim, em 1823, foi organizada a Assembléia Nacional Constituinte (ANC),

que pelo discurso e pela forma, de composição de seus membros e pelos projetos apresentados, constitui um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sociopolíticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX (CHIZZOTTI, 2005, p. 31).

Na Constituinte de 1823, o debate sobre a educação pública foi introduzido no discurso inaugural feito por Dom Pedro I. O Imperador referia-se ao Colégio das Educandas, uma escola fundada por ele em 22 de março de 1823, para ministrar a instrução às moças (Colégios das Educandas). A direção e a administração foram confiadas ao bispo do Rio de Janeiro e seus estatutos seriam submetidos à aprovação do governo.

⁴⁴ ALMEIDA (op. cit., p. 280), diz que o termo institutor, do latim *instituire* (educar), foi usado a partir de 1789. Foi proposto por Condorcet em suas *Memórias sobre a intuição* para designar o mestre das escolas primárias, em substituição ao termo regente. Montaigne, nos *Ensaio*, v. 1, cap. xxv, para tratar da educação das crianças. O termo tornou-se comum e foi utilizado em Portugal e Brasil para designar professores de escolas primárias (N.T.).

Outra iniciativa do Imperador foi o Decreto de 15/10/1827 às escolas de Primeiras Letras que propôs a criação de escolas primárias com a adoção do Ensino Mútuo⁴⁵ ou o método Lancaster⁴⁶, método pedagógico determinado oficialmente e na época, considerado como novo e, ao mesmo tempo, revolucionário,

por multiplicar a difusão da instrução, espalhando-se em alguns países europeus como meio rápido e eficaz de estender a educação gratuita associando-se ao método a idéia de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês”. O plano consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso cada uma delas, deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e, voltaria como mestre propagador do mesmo na província de origem (CHIZZOTTI, 2005, p. 36).

Em 1º de março de 1823, foi decretado o emprego do Método Mútuo, porém, em 1833, não havia mais interesse por este método e o Ministro Campos Vergueiro não encorajava a fundação de novas escolas com tal método⁴⁷.

A situação social do Brasil pela falta de professores preparados, pela ausência de espaço físico adequado para aplicação do sistema, foram causas do insucesso do método (ALMEIDA, 2000, p. 59). Só após quase vinte anos de experiência, o governo aceitou a derrocada do método e, ainda, não pelo método em si, e sim, alegando que o Brasil não oferecia condições necessárias para sua aplicação (TOBIAS, 1986, p. 147).

⁴⁵ BASTOS (op. cit. 2005, p. 41-42) escreve: As escolas serão de Ensino Mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas em que for possível estabelecerem-se. [...] Os professores que não tiveram a necessária instrução deste ensino irão instruir-se a curto prazo e à custa de seu ordenado nas escolas das capitais.

⁴⁶ Para TOBIAS (op. cit., p. 146-147): o método Lancaster é chamado de Método do Ensino Mútuo ou do Ensino Simultâneo. Experiências realizadas na Inglaterra e bem sucedidas, trouxeram para a educação brasileira o referido método considerado efficientíssimo, [...]. Prometia-se à Nação que o Método Lancaster, com um mínimo de professores, iria instruir um número máximo de alunos; por exemplo, para ministrar aulas a 500 alunos, só seria necessário um professor que, então se faria ajudar por “mini-professores” ou “decuriões”, de dez estudantes dos mais inteligentes, que repetiriam a matéria às classes de 50 alunos: as “decúrias”. Para GINER, (1995, p. 96 apud Bastos, 2005, p. 34), a difusão do método ou monitoral/mútuo está intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo Iluminismo e colocado em destaque, ao menos no papel, nos nascentes sistemas educativos públicos do século XIX.

⁴⁷ SUCUPIRA, Newton (2005, p. 59) e BASTOS, Maria Helena Câmara (2005, p. 43), citam que o relatório de 1833 do Ministério do Império faz o seguinte registro sobre o método do Ensino Mútuo: “... este método não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método, enquanto as existentes se não aperfeiçoarem”. Em 1835, o ministro novamente pondera a ineficiência do método lancasteriano: “pelo que respeita às escolas, as de ensino mútuo não tem produzido como já se disse, as vantagens que delas se esperavam. Continuando a tratar das mesmas escolas cabe aqui ponderar a necessidade de se fixar uma regra a respeito de suprimento de casa e utensílios, suprimento que a umas tem concedido, e a outras, negado”.

Em 25 de março de 1824, D. Pedro I outorga a Constituição do Império, de caráter centralizador sobre educação que se limitou apenas a dois parágrafos do Artigo 179 – § 32 – “A educação primária é gratuita a todos os cidadãos”. O § 33 – “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.⁴⁸ Firmou-se o princípio da gratuidade da instrução primária.

A Lei de 15 de outubro de 1827⁴⁹ determinava o estabelecimento em número suficiente,

de escolas elementares em todas as cidades, burgos e lugares populosos. Incumbia aos presidentes, assistidos pelos seus conselhos [...], determinar o número de escolas e localidades onde elas deveriam ser estabelecidas (ALMEIDA, 2000, p. 60).

Até 1946, esta foi a única Lei geral relativa ao ensino elementar. Por questões econômicas, técnicas e políticas que não corresponderam ao intuito do legislador, a lei fracassou. O governo foi incapaz de organizar a educação popular. Para Figueiredo (1999, p. 102), “as classes populares ficaram à margem dos benefícios, intensificando desde o início, o analfabetismo no Brasil”.

A partir da Lei de 1827, iniciou-se a construção de escolas para meninas. O fato, “era uma novidade e marcava uma grande mudança nos costumes, porque, até então, as meninas nunca apareciam, nem mesmo, diante dos visitantes que seus pais viessem a receber” (ALMEIDA, 2000, p. 44).

Assim, mal começaram as escolas femininas, foram prejudicadas pela falta de professores preparados. Em 1832, pela estatística oficial, em todo o Império, havia 162 escolas para meninos e só 18 para educação de meninas⁵⁰.

A partir do Ato Adicional de 1834, criaram-se muitas escolas – no papel, por leis e decretos, mas os benefícios e os progressos dessas iniciativas acabaram em nada, por falta de instrutores hábeis. Havia necessidade de iniciar a formação de professores, mas nem se cogitava na questão.

⁴⁸ Sobre a questão, pode-se ler em: FIGUEIREDO (1999, p. 108); JUNQUEIRA (2004, p. 24); OLIVEIRA (2003, p. 36); TOBIAS (1986, p. 155); CHIZZOTTI (2005, p. 52-53); RUEDELL (2005, p. 34).

⁴⁹ Brasil, A Lei de 1827 propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha também, a abertura de escolas para meninas.

⁵⁰ ALMEIDA (Op. cit., p. 61). Estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia 40, nas quais, o lugar de professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino.

O caráter centralizador da primeira Constituição gerou reação política; e em 12 de agosto de 1834, foi divulgado o *Ato Adicional* que modificou a Constituição de 1824 e conferiu maior autonomia às províncias e municípios, atribuindo competência sobre o ensino primário e secundário; porém, o ensino superior ou acadêmico, as Faculdades Médicas e Jurídicas ficaram com o poder central⁵¹. Este nível de ensino era o que mais interessava às autoridades políticas da época, pois formariam a elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira.

Na tentativa de imprimir uma organicidade no ensino, criaram-se os liceus provinciais que, na prática, resultaram em reunião de aulas avulsas em um mesmo prédio. No sentido, em 1825, surgiram, o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba; em 1837, o Colégio Pedro II, na Corte, que desde a Independência até a Velha República, foi a única instituição de cultura geral. Era considerado excelente colégio por oferecer o ensino secundário com qualidade.

Este colégio deveria servir de padrão aos demais, que deveriam de adotar bons métodos, resistir a inovações que não demonstrassem bons resultados. No entanto:

os papéis se invertem e ele é que acaba por reduzir-se a um curso preparatório na Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876-1878), onde houve a concentração dos estudos exigidos pelos exames ao superior nas cinco primeiras séries e passou a aceitar matrícula por disciplina. [...] O Colégio Pedro II continua sendo um exemplo significativo, já que foi proposto como padrão, como algo a ser imitado (RIBEIRO, 2003, p. 58-60).

Almeida (2000, p. 66-81) cita que, na história nacional, a época memorável foi a partir de 1840, “porque significou o fim do governo dos regentes; a declaração da maioria do imperador; a tomada de posse direta do poder pela Sua Majestade Imperial”, que desde 1845, começou a preocupar-se com a instrução primária pública. Mas o sistema pecava na base, pela necessidade de organizar o ensino. As mudanças políticas do velho mundo, entre 1848 a 1850, atraíram os interesses do Imperador que começou a dar atenção à instrução primária no país.

⁵¹ ALMEIDA (op. cit., p. 64), “A promulgação da lei de reformas constitucionais deu-se em 12 de agosto de 1834. No artigo 10º, § II, atribui às Assembléias Legislativas provinciais o direito de cada província legislar sobre instrução primária e secundária, nos limites de sua competência. As Faculdades de Medicina e Direito, as Academias e outros estabelecimentos de instrução pública superior ficaram excluídas desta atribuição. Permaneceu igualmente, com o poder executivo, o direito de regular sobre a matéria no Município da Capital do Império”.

Uma das reformas mais significativas para a Instrução Pública, foi a de Leôncio de Carvalho a Reforma do Ensino Livre, Decreto nº 7.247 de 19/04/1879 que reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império; manteve a freqüência livre e os exames vagos no Externato do Colégio Pedro II. Esta reforma, permitia

a cada um expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que acreditasse verdadeiras, pelos métodos que julgasse melhores. Esta reforma tentou introduzir uma remodelação geral do ensino, uma tradição profissionalizante e reconstruir a instrução, estabelecendo ampla liberdade de ensino (CHIZZOTTI, 1975, p. 67).

Por este decreto, a educação era de caráter obrigatório e garantia a obrigatoriedade do ensino para alunos, entre sete e 14 anos, de ambos os sexos. O ensino constituiu-se de escolas primárias em primeiro e segundo graus⁵², com duração de quatro anos e a criação de Jardins de Infância, para crianças de três a sete anos.

Embora Dom Pedro demonstrasse interesse pela educação, pode-se dizer que até a Proclamação da República pouco ou quase nada se fez de concreto pela educação brasileira.

1.3.2 Ensino da Religião no Império

No período imperial, a religião apregoada pela educação jesuítica continuou a influenciar a educação brasileira. A primeira Constituição Política do Império do

⁵² MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 91-103, refere que as escolas primárias de primeiro grau deveriam ter as seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto, ginástica, costura simples para as meninas. A formação da criança seria completada com o ensino das escolas de 2º grau, que buscaria continuar o desenvolver as disciplinas ensinadas no 1º grau, somadas ao ensino de: princípios elementares de álgebra e geometria; noções de física, química e história natural, [...]; noções gerais do deveres do homem e do cidadão [...]; noções de lavoura e horticultura; noções de economia social (para os meninos) e economia doméstica (para as meninas); prática manual de ofícios (meninos) e trabalhos de agulhas (meninas).

Brasil, promulgada em 24 de março de 1824, assegura a partir do juramento do Imperador, no Artigo 5º, a Religião Católica Romana, como a oficial do Estado.

A Religião Catholica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo (BONAVIDES, 1996, p. 123 apud CNBB, 1987, p. 46).

No currículo escolar, a Lei de 15 de outubro de 1827 incluiu o ensino da religião, nos termos do Artigo 6º, no qual se lê:

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e Historia do Brasil (BRASIL, 1851, p. 22).

O Império teve necessidade de afirmar a religião católica como seu sustentáculo, pois,

a religião oficial era uma arma política a serviço do Estado. O liberalismo não vislumbrava a secularização, mas ao contrário, sendo ele a mesma religião, tornava religiosa a concepção da Constituição e da Monarquia. O moralismo, então elemento chave da coesão social, comandava a religião numa sociedade pouco dinâmica, marcada pelo hierarquismo feudal preocupado em manter o *status quo*. [...] Da Coroa irradiava a benevolência, graças ao compadecimento paternal. O Imperador era um *ente*, inatingível, carismático, afastado do povo, onipresente e onipotente por natureza (MONTENEGRO, 1972 apud DAMAS, 2004, p. 115).

Para Junqueira (2004, p. 18), “a religião foi um dos elementos para ajudar na unidade dos Impérios e da nova proposta educativa”. A Igreja entre 1800-1900 exerceu a função de instrumento político do Estado e consolidou oficialmente o Regalismo⁵³ no país. O catolicismo, como religião oficial, se tornou vítima do

⁵³ FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004, p. 1722. Regalismo é a doutrina que defende a ingerência do chefe de Estado em questões religiosas.. Foi o espírito religioso próprio da primeira metade do século XVIII na Europa, especialmente com os reis da Casa de Borbon, na Espanha, e da Casa de Áustria. [...]. Os regalistas criaram o padroado (SCHLESINGER, H. PORTO, H. SCHLESINGER, H; PORTO, H. Dicionário Enciclopédico das Religiões. Vozes: Petrópolis, 1995, p. 2181-82). Para BESEN, J. A.. Brasil 500

regalismo que acentuou a restrição à liberdade religiosa. O regime de padroado fortaleceu este modelo no Brasil, o rei continuou a exercer seu domínio sobre a Igreja e o povo (FIGUEIREDO, 1996).

O ensino da doutrina cristã para os colégios públicos de instrução secundária no Município da Corte, foi regulamentado pelo Decreto n° 2006 de 24/10/1857⁵⁴. Este no artigo 12 define que,

o ensino da doutrina cristã, além do 1 ano, e o da história sagrada, compete ao capellão, o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor (BRASIL, 1857 apud CURY, 1986, col.1-2, p. 22).

O Decreto n° 2.434 de 22/06/1859⁵⁵ criou no Colégio Pedro II, a cadeira para o Ensino Religioso. A Reforma de Leôncio de Carvalho Art. 4°, define que,

o ensino religioso nas escolas primárias de 1° grau do Município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita (...).

§ 1° os alunos católicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino de outras disciplinas (...).

Os conteúdos do ensino da religião eram os da doutrina cristã católica, o mesmo pregado no interior das igrejas. No Estado, não havia um programa especial nem a preocupação com a formação de professores ao ensino da religião. Na época, o ensino da doutrina cristã era função de padres e bispos e obrigação dos professores das primeiras letras.

Este ensino foi implementado na educação jesuítica, reafirmado no período colonial e confirmado pelo sistema do padroado, declarado como religião do Império

Anos de Evangelização. Florianópolis: Mundo e Missão, 2000, p. 44, regalismo é o sistema político que concebe as relações da vida interna e externa da Igreja, como dependentes do Estado. Toda a vida eclesial passa a fazer parte da legislação estatal que assim age não por amor, mas para tirar da Igreja a influência da moral que exerce sobre as populações.

⁵⁴ BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte I. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857. Citado por CURY, Carlos Roberto Jamil. Col. 1-2, p. 22 e FIGUEIREDO, Anísia de Paulo 1999, p. 109.

⁵⁵ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas, vol. IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, citado por CURY, Carlos Roberto Jamil. Op. cit. col. 2, p. 22 e FIGUEIREDO, Anísia de Paulo, Op. Cit. 1999, p. 110.

nas Constituições, de 1824 e 1889, marcando profundamente a História da Educação Brasileira.

A Igreja Católica, preocupada com a promoção da fé lançou, em 1853, a segunda edição das Constituições do Arcebispado⁵⁶ da Bahia que traz referências ao ensino da religião nas escolas (NERY, 1993).

No Brasil Império, o ensino da religião continuou seguindo o modelo imposto na educação colonial e ministrado por professores nas escolas na modalidade de catecismo. Os colégios católicos tornaram-se os principais centros humanísticos do Império. Na educação jesuítica e no Brasil Império, não era considerado problema à educação, pois fazia parte normal da programação do ensino das primeiras letras.

A modernização⁵⁷ social, a secularização do ensino e da sociedade, as imigrações mais acentuadas no século XIX, provocaram mudanças em todos os setores da sociedade e, também, no modelo de educação e ensino da religião na escola.

1.3.3 Formação Geral de Professores no Império

Pela implantação do método do ensino mútuo no Brasil, houve maior preocupação com a formação de professores. A partir da Lei de 15 de outubro de 1827, a formação de professores ao ensino elementar era na capital da província. Para fazer o curso, o professor deslocava-se para a capital e depois, retornava à sua

⁵⁶ FIGUEIREDO (op. cit., 1995, p. 103-104), nas Constituições do Arcebispado da Bahia de 1707, consta um catecismo abreviado, destinado à catequese dos escravos, prevalecendo da mesma forma nas Constituições, em edição promulgada, em 1853, depois de revista com adaptações à nova situação política do país. Estas Constituições referem-se ao Ensino Religioso nas escolas e vigoraram desde o Sínodo Diocesano do Brasil de 1707 durante todo o Império. Essa edição contém um apêndice sobre Ensino Religioso. [...]. Do referido apêndice consta: "A doutrina cristã é uma das partes principais que entra na obrigação dos professores de primeiras letras".

⁵⁷ Para FAORO Raymundo (1992, 6 (14), p. 10), A modernização no Brasil, encontra, na sua primeira versão histórica, a modernidade em maturação. As inovações de D. João recaíram sobre um país em transformação, dirigindo-o, e, ao mesmo tempo, freando-o e renovando-o com o transplante da corte portuguesa no Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cielo.br/cielo.php?pid=S0103-40141992000100002&script=sci_arttext. Acesso em 24/08/07. WEBER. Max. Economia e sociedade Brasileira. Brasília: Universidade de Brasília, 2000, p. 279), define o processo de modernização/secularização empregando o conceito de separação das esferas de valor, seja a de valor religioso, político ou estético, passa a ser regida por uma modernização própria. Citado por SILVA Jr, Hélio. 2003, p. 5. SANDRONI, Paulo. Dicionário de Economia do século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Record, São Paulo, 2005, p. 564-565. Processo de mudança econômica, social pelo qual determinada sociedade supera estruturas sociais (base rural), criando novas formas de produção, mecanismos racionais de dominação e novos padrões de comportamento. Pode-se aprofundar o termo modernidade, modernismo em EDGAR, Andrew e SEDGWICK, Peter (2003, p. 217-219); em JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. (1996, p. 185).

escola de origem. Ali seria um multiplicador do conhecimento aprendido e permanecia por muito tempo na educação pública.

O professor ao fazer o curso era admitido, mediante exame, em caráter vitalício, com estipêndio anual de, no máximo 500\$000 (quinhentos mil-réis) por ano; teria direito a uma gratificação não superior a um terço do ordenado, após 12 anos de regular exercício (SUCUPIRA, 2005). Esta remuneração não estimulava ninguém a ser professor.

A implementação da Lei de 1827 falhou. Entre outras causas, pela falta de professores qualificados e remuneração tão irrisória que, na maioria das vezes, nem atingia o teto fixado por lei. Para Ribeiro (2003, p. 49), “havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima”. A fiscalização do ensino ficava a cargo dos presidentes das Câmaras em Conselho.

Diante da necessidade da formação de professores e, em função da descentralização do ensino, em 1835-1851, foram criadas as primeiras escolas normais, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846)⁵⁸, cujo objetivo era a melhoria no preparo dos docentes com duração de no máximo dois anos (RIBEIRO, 2003).

Na capital da Província do Rio de Janeiro – Niterói, com a finalidade de preparar os futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo:

haverá na capital da província do Rio de Janeiro uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária, e os professores atualmente existentes que não tiveram adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte e sete, artigo quinto (Lei nº 10, de 10/04/1835).

No período, outras províncias, também, regulamentaram a criação de escolas normais ao ensino mútuo: Pernambuco, Alagoas, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina.

A Lei de 1835, no Art. 15, suspendia o provimento de cadeiras de primeiras letras, vagas ou que vagassem, até que na escola normal se habilitassem pessoas que a servissem. O fato reforçava a intenção do Estado de qualificar seus

⁵⁸ Segundo TOBIAS (op. cit., p. 143), a Província de São Paulo, considerada a primeira em instrução, estabeleceu em 1846, sua primeira Escola Normal, instalada em 1847, e, em 1867, apesar de tudo é supressa esta Escola Normal, a única da província de São Paulo.

professores. Em dezembro de 1845, foi expedido o decreto regulamentando o concurso de professores às primeiras Letras no Município da Corte (BASTOS, 2005).

A formação de professores para o ensino monitorial/mútuo deveria envolver a orientação de suas atividades escolares, sobretudo, de seus deveres: vigilância e administração. Aos professores eram atribuídas várias funções: a de exercer o papel de inspeção; ajudar uma classe ou outra; escutar; julgar; aprovar ou ratificar; registrar todas as ocorrências escolares (inscrição, frequência e a contabilidade). Esta ação deveria ser exercida pelo professor “missionário da moral e da verdade” (BASTOS, 2005, p. 44).

O Decreto n° 7.247 da Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, a respeito de professores, No Art. 1° propunha,

o ensino totalmente livre, porém, previa a inspeção oficial para garantir as condições de higiene; os professores, ao abrirem cursos, ficariam obrigados a fornecer informações, quando solicitadas, sob pena de multas em caso de não atendimento (MACHADO, 2005, p. 95).

No Art. 9° § 8°, definia que “os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso”. Ao propor a liberdade de ensino, objetivava incentivar o aumento do número de estabelecimentos escolares; para isso, necessitava de professores.

Os alunos e a sociedade eram favorecidos pela livre concorrência que forçava os professores a dedicarem-se mais ao ensino, sem que o Estado monopolizasse o saber (MACHADO, 2005).

Havia a necessidade de professores qualificados, porém o Decreto não definia a forma de capacitação desses profissionais da educação. Ao mesmo tempo, possibilitava ao governo contratar professores particulares para ensinar rudimentos do ensino primário. As determinações do Decreto de Leôncio de Carvalho influenciaram a educação no período republicano.

Na continuidade, é descrita a história da educação e religião no período republicano.

1.4 Brasil Republicano

Toda a pessoa humana tem o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos (ONU, 1948, Art. 18).

A abolição do tráfico de escravos (1850) e, em 1888, da escravatura, indispueram os fazendeiros contra o regime do Império, levando-os a aderir, em massa, às idéias republicanas. Pelas mudanças ocorridas nas relações de trabalho, a economia tendeu a diversificar-se. A cultura do café gerou uma disponibilidade de capitais, fortalecendo os proprietários das fazendas. A industrialização incipiente superou a produção artesanal e da manufatura. O país integrou-se à economia da comunidade americana. A sociedade brasileira, aos poucos, modernizou-se, passando de rural-agrícola para urbano-comercial.

O manifesto liberal surgiu em 1888 e iniciou o movimento que influenciou o final do Império e início da República. Na linguagem liberal, o trabalho, a consciência e o voto eram liberados e, na positivista, descobria-se o sentido ecumênico de sua história e entendia como sendo uma só lei genérica para dirigir a humanidade.

Os liberais e cientificistas (positivistas) em seus programas de ação estabeleceram pontos comuns, como: abolição dos privilégios aristocráticos; separação da Igreja do Estado; instituição do casamento e registro civil; secularização dos cemitérios; abolição da escravidão; libertação da mulher pela instrução para desempenhar seu papel de esposa e mãe; e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 2003).

A descentralização imposta pela vitória das idéias federalistas, com a desorganização econômica, resultante da abolição da mão-de-obra escrava e as lutas de consolidação do novo regime; as questões políticas e financeiras ficaram em primeiro plano; assim, a educação e a cultura só se expandiram nas mais importantes regiões econômicas, como São Paulo. No período republicano, entre 1914-1918, projetou-se um tipo de modalidade e de cultura literária e livresca oriundos dos períodos colonial e imperial.

A República, confirmada pela Constituição de 1891, implantou a forma de governo federativo, representativo e presidencialista. O regime republicano criou uma expectativa de melhoria de vida à cidadania e o voto ficou mais aberto na condição de votar e ser votado e a educação.

No campo da educação, o governo provisório da República tomou medidas diretas e indiretas. O Decreto n° 6 (19/11/1889) extinguiu o voto censitário⁵⁹ que dependia da renda do votante e impôs o saber ler e escrever como condições do acesso à participação eleitoral. O Decreto n° 7 (20/11/1889), ao fixar as atribuições dos Estados, definiu que a instrução pública, em todos os seus graus, seria competência das unidades federadas. O aviso n° 17, de 24/4/1890, do Ministério do Interior, laicizou o currículo do Instituto Nacional, ex-colégio Pedro II⁶⁰. Estas iniciativas mostraram que o governo provisório tomou diferentes atitudes para dar um perfil político ao novo regime, ficando evidente a urgência na capacitação de professores (CURY, 2005a).

Com a República, o governo provisório, sob o comando de Deodoro da Fonseca, precisou de uma Nova Constituição. O Decreto n° 1 do jurista Rui Barbosa, aprovado em 15 de novembro de 1889, instituiu o novo regime na forma de federação. O modelo político norte-americano foi adotado, e segundo Rui Barbosa era o que mais se adaptava ao “vastíssimo arquipélago de ilhas humanas, que era o Brasil”.

1.4.1 Educação na Velha República

A República trouxe a organização do Estado e colocou em questão o modelo educacional herdado do Império; os ideais republicanos favoreceram a necessidade de escolarização. A escola passou a ser desejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho promissor de ascensão social a seus filhos.

⁵⁹ Voto censitário – significa que só podiam votar os eleitores selecionados de acordo com a renda anual (proprietários de terra, funcionários da Coroa e profissionais liberais com renda). Este modelo de voto permaneceu em vigor durante todo o período imperial. Disponível em: <http://www.cantoni.pro.br/historia/eleitores.htm>. Acesso em julho de 2006 e 21/09/07.

⁶⁰ AZEVEDO (1958, p. 107), o Decreto de Couto Ferraz (1854) teve uma violenta reprise com os decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879, com que se aboliu a obrigatoriedade do Ensino Religioso no Colégio Pedro II, permitindo-se aos acatólicos receberem o grau de bacharel sem o curso de instrução religiosa, e com os quais, sob a inspiração das práticas alemãs e anglo-saxônicas, se instituiu num país de liberdade até a licença, a liberdade de ensino (primário e secundário no Município da Corte) e de frequência dos alunos das faculdades oficiais.

A Constituição promulgada solenemente no dia 24 de fevereiro de 1891, estava permeada de idéias positivistas na educação, que

ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica, da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil, nos meados do século XIX e que, através das disciplinas matemáticas, havia conquistado as simpatias das gerações mais novas dos militares (AZEVEDO, 1958, p. 120).

Nesta Constituição, a educação passou a ser de interesse do Estado, porém não aconteceu um debate amplo em torno dela, sendo discutida de forma mais indireta.

O governo republicano ao instituir a forma federativa, manteve a descentralização do sistema escolar definida, em 1834, reafirmada na Constituição de 1891. Aos estados e municípios, permaneceu a responsabilidade de manter e legislar sobre a instrução pública, enquanto o governo central reservava-se o direito de criar escolas superiores e secundárias nos Estados. A perpetuação da precariedade de escola primária, tanto em sua qualidade como de expansão, foi consequência dessa política (XAVIER, 1994, p. 105).

O ensino primário dividiu-se em dois graus: para crianças entre sete e 13 anos e entre 13 e 15 anos. Esta medida tornou o currículo elementar complexo e cada vez mais exigia do professor o diploma de Curso Normal. Apesar das mudanças legais, o ensino primário brasileiro, até 1920, permaneceu como um ensino das primeiras letras, isto é, o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, considerado como mera alfabetização.

Ao Congresso, cabia como atribuição legislar sobre a instrução superior e criar nos Estados, instituições desse ensino e do ensino secundário no Município Neutro. Assim,

a instrução secundária e superior na capital do país foi posta diretamente sob a jurisdição do governo central que transferiu (lei de 20 de novembro de 1892) à órbita dos poderes municipais do Distrito o ensino primário e profissional que estava, quanto ao Município Neutro, a cargo da União, no Império. Em vez de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais que agravá-los, repartindo entre União e os Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe

indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional (AZEVEDO, 1958, p. 119).

Com o ensino secundário e o Município Neutro reformado por Benjamin Constant, ocorreram mudanças curriculares no Colégio Pedro II, que passou a ser chamado de Ginásio Nacional (nome mantido até 1911). Assim, além das disciplinas tradicionais, apareceram noções de sociologia, moral, direito e economia política, segundo o ideário positivista. O grande problema no ensino secundário relacionou-se à carência na formação dos docentes.

O desafio enfrentado na República Velha foi o legado do Império com relação às escolas de Ensino Superior⁶¹. Para Xavier (1994), o governo tinha necessidade de manter as escolas superiores, capazes de preparar os quadros profissionais que o sistema exigia para garantir a reprodução de profissionais para a burocracia estatal.

Pelo Decreto n° 667, de 16/08/1890, foi fundado o estabelecimento do ensino profissional “Pedagogium”, resultado ao Museu Escolar, que previa uma escola-modelo, espécie de laboratório onde seriam observados os regulamentos e os programas adotados às escolas públicas primárias.

Quanto ao que se refere ao ensino superior, pelo Decreto n° 1.159, de 3 de dezembro de 1892, foi firmada a liberdade do ensino e, também, aprovado o Código das Disposições Comuns às Instituições do Ensino Superior dependentes do Ministério da Justiça e dos Negócios interiores. Permitia a qualquer indivíduo ou associação de particulares a instalação de cursos ou estabelecimentos, desde que ensinasse as matérias aprovadas no programa de qualquer curso ou estabelecimento federal.

O período entre 1889-1930, conhecido como República Velha, constituiu as décadas de diferentes reformas de ensino, produzidas no regime republicano, que foram empreendidas por Benjamim Constant (1889), Rivadávia (1911), Maximiliano

⁶¹ Para CASALI, Alípio (1995). *Elite Intelectual e Restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-10), a hierarquia eclesiástica brasileira demonstrou ter se dado conta do vazio religioso em que também se arrastava a Igreja, desde sua separação do Estado Republicano em 1890. Sob a liderança de D. Leme, a partir da Capital da República, a Igreja alijada pelo Estado projetou sua reentrada na sociedade brasileira através de um movimento surpreendentemente sistemático, organizado, bem articulado e aparelhado, em âmbito nacional. É no bojo desse movimento explícito de “restauração da igreja no Brasil” que se elabora o projeto e, finalmente, se funda a Universidade Católica.

(1915), Rocha Vaz (1925) além de dispor sobre o ensino superior, regulamentava os ensinos secundário e primário no Distrito Federal.

No governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, tornou-se Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Esta reforma tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária. Um de seus objetivos era formar alunos para os cursos superiores.

O código Epiácio Pessoa de 1901 regulamentando os institutos oficiais de ensino superior e secundário, pretendeu coibir os abusos praticados à sombra da liberdade de ensino, entendida por muitos como liberdade de não comparecer às aulas. Acentuou a parte literária em detrimento da científica, incluiu a lógica entre as matérias e retirou do currículo a biologia, a sociologia e a moral.

A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, desoficializou o ensino, pregou a liberdade de ensino, pretendeu que o curso secundário fosse suficiente para a formação do cidadão e tentou a abolição do diploma em substituição de um certificado. Esta reforma foi desastrosa para a educação brasileira e logo foi seguida pela Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, em reação à desoficialização e às conseqüências da reforma de 1911. Esta última reoficializou o ensino no Brasil.

A Reforma de Rocha Vaz de 1925 (Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925) restabeleceu a seriação dos estudos secundários, mantendo a equiparação dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário. Baixou algumas normas de funcionamento para cursos de (direito, engenharia, medicina, farmácia e odontologia) extensivas a outros que fossem criados⁶².

As reformas não alteraram o papel elitista da escola da Primeira República, entregue aos cuidados das Províncias, reservando-se ao poder central o controle do ensino superior e o ensino do Município Neutro, cuja política atendia às pressões por conta da expansão e modernização do ensino de elite que se fez pela introdução das ciências positivas em um currículo secundário e seriado.

A prática social estava em descompasso com a teoria prática e o discurso. As reformas e o discurso republicano marcaram a educação brasileira com a

⁶² DECRETO Nº 16.782 - A. In: NÓBREGA, V. L. da - Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio, Liv. Freitas Bastos). Silva, G. B. Apontamentos sobre a evolução da administração federal do ensino secundário. In: DOCUMENTÁRIO, MEC / DES, out. 1969. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148306>. Acesso em 24/08/07.

laicidade, ficando expressa a separação entre Estado e Igreja. A laicidade da educação na Velha República marcou a educação republicana e a questão do Ensino Religioso.

1.4.2 Separação: Estado e Igreja

Pelas mudanças na ordem econômico-político educacional e o estabelecimento da laicidade no ensino, surge a tendência para eliminar o ensino de religião das escolas públicas, pois este vinha gerando polêmica. Em 22 de fevereiro de 1890, o governo provisório decidiu suprimir o ensino de religião dos estabelecimentos públicos do Distrito Federal, por proposta de Benjamin Constant, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, alegando que,

não cabia ao Estado apurar o sentimento religioso, bastando, para isso, no lar a ação da mãe de família e nos templos de cada religião a ação do sacerdote (p. 185). A influência direta de Benjamin Constant é notada, ainda na elaboração do texto do Decreto 1036-A, de 14 de novembro de 1890, que mandou retirar do currículo dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo o direito eclesiástico. A medida foi justificada pelo fato de terem separado legalmente Igreja e Estado (NISKIER, 1996, p. 189).

A separação entre Estado e Igreja foi o importante divisor de águas, firmada na Constituição Republicana de 1891. Com isso, alteraram-se profundamente as relações entre Estado e Igreja, no que concerne a atuação da Igreja no campo educacional.

Com a proclamação da Constituição da República, a religião católica deixou de ser oficialmente reconhecida, cessando o regime de padroado, e a Igreja ganhou mais liberdade. O Estado e religião deixaram de ser sinônimo e,

emerge a distinção entre o homem político e o homem religioso, entre cidadão e fiel, *polis e communitas fidelium*, sociedade civil e sociedade religiosa, ordenamento jurídico e ordenamento religioso. Têm início um prolongado, complexo e acidentado processo de separação entre Estado e Religião, denominado pela sociologia de Max Weber como a separação das esferas de valor (SILVA, 2003, p. 5).

A separação entre Igreja e Estado ocorreu com o Decreto n° 119-A, de 7 de janeiro de 1890⁶³, assinado por Deodoro da Fonseca. (Anexo 1a) Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de culto, extingue o padroado e estabelece outras providências. Assim, define,

Art. 1 - É proibido à autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, vedando-a, e crear diferenças entre habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2 - A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou públicos, que interessem ao exercício deste decreto (BRASIL, 1890).

Este decreto serviu de ponto de partida e base para uma postura do poder civil diante de questões religiosas. Com base nele, a Igreja Católica passou do domínio da sociedade civil ao âmbito privado, terminando o padroado (Art. 4°) e tornando-se plena a liberdade de crença.

Abria espaço para a liberdade de ação dos diversos cultos ou denominações (Art. 2° e 3°), ao mesmo tempo, que reconhecia para todos eles a capacidade jurídica de possuírem bens, como sociedade ou associações legalmente constituídas (Art. 5). (LUSTOSA, 1991, p. 18).

Entre 1889 e 1930, apesar de polêmicas antiliberais e antiprotestantes, a separação Igreja e Estado não interferiu na liberdade de culto. Houve crescente influência das autoridades eclesiásticas no Estado e em suas instituições, entre elas, a escola. No mesmo período, em algumas regiões desenvolveu-se um modelo de Igreja mais europeia e romanizada, trazida pelos imigrantes europeus depois da libertação da escravidão (BEOZZO, 1989).

Os anos de 1900 e 1930–1934 foram marcados pela influência do positivismo. Cada vez mais a Igreja Católica perdia o direito de gozar de regalias do

⁶³ SILVA, JUNIOR, Hédio. A Liberdade de Crença como Limite à Regulamentação do Ensino Religioso. 2003. 215 f. Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2003., p. 8; cita que depois de quase um século da edição do decreto brasileiro, em 05 de Dezembro de 1905, é editado na França a Lei de Separação e anos depois, Portugal por meio de Decreto-Lei, de 21 de dezembro de 1911, regulamenta a separação entre Estado e Igreja.

governo e intensificava seu prestígio espiritual, em especial com as reformas providas do Concílio Vaticano I (1869-1870). Crescia a separação entre Igreja e Estado (NERY, 1993; FIGUEIREDO, 1996).

Vários fatores acentuaram a secularização das instituições. Em janeiro de 1890, o governo provisório impôs por decreto a obrigatoriedade do casamento civil⁶⁴. “Na mesma época, foram promulgados decretos que secularizaram os cemitérios e os colocaram sob a responsabilidade dos municípios”, ficando livre para todas as manifestações religiosas a prática de ritos, de acordo com suas crenças, desde que não infligissem a moral pública e as leis (SCAMPINI, 1978, p. 113).

O governo republicano colocou em ação a laicização do Estado brasileiro mantida na Constituição de 1891, que representou um corte definitivo no regime do padroado. A Igreja Católica Apostólica Romana deixou de receber os auxílios pecuniários do governo e passou a buscar recursos financeiros próprios. Perdeu a condição de religião oficial, libertou-se da dependência do Estado e começou a concorrer em igualdade de condições com outras associações religiosas.

A Constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891, proibiu o financiamento público das atividades religiosas e assegurou a liberdade de culto. No Artigo 72, § 6º, definiu que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” privando, assim, os alunos das escolas públicas oficiais do ensino da religião. (CNBB, 1987; CURY, 2005; FIGUEIREDO, 1995; 1996).

Os legisladores da época interpretaram esta expressão, segundo o pensamento francês, como liberdade religiosa – a liberdade para não oficializar uma religião; e para alguns, como irreligioso, laicista⁶⁵, isto é, sem a presença de elementos religiosos oriundos da crença de cidadãos que freqüentam escolas públicas.

⁶⁴ SCAMPINI, Pe. José. A liberdade religiosa nas constituições brasileiras. Estudo filosófico-jurídico comparado. Vozes: Petrópolis, 1978, p. 111 e 143 apud Lustosa (op. cit., p. 18). A obrigatoriedade do casamento civil, reforçando com prisão e multa, a necessidade da celebração do mesmo, devendo esta anteceder ao casamento.

⁶⁵ FERREIRA (op. cit., p.1.175), laicismo é o estado ou caráter de laico; laicato. Doutrina que proclama a laicidade absoluta das instituições sociopolíticas e da cultura, ou que pelo menos reclama para esta autonomia em face da religião. Laicista de laicismo – pertencente ou relativo ao laicismo. Que é adepto ou seguidor do laicismo. Enquanto laical é referente ao próprio de leigo; leigal. A concepção laical afirma que o Estado permite a liberdade religiosa de seus cidadãos e não assume uma determinada confissão de fé.

A concepção de liberdade religiosa na tradição revolucionária francesa⁶⁶, de 1789, tomou como princípio da liberdade religiosa a “neutralidade escolar”, compreendida como a ausência e proibição de qualquer tipo de ensino de religião na escola, bem como a manifestação religiosa nos estabelecimentos públicos.

Rui Barbosa e Pedro Lessa contribuíram para seguir os princípios da liberdade religiosa proposta na Constituição Americana⁶⁷, para favorecer ao Estado brasileiro a livre opção religiosa que as denominações religiosas pudessem livremente se organizar. Rui Barbosa defendia “Uma Igreja livre num Estado livre” (CNBB, 1987, p. 45). Um amplo debate e os posicionamentos em defesa da liberdade religiosa e da igualdade de direitos foram desencadeados.

O ensino da religião foi suprimido do currículo escolar das escolas públicas, para atender à laicidade do sistema público de ensino. Em contrapartida, o episcopado brasileiro articulou-se para formar e consolidar uma rede de escolas católicas. Foi decisiva a atuação de ordens e congregações religiosas masculinas e femininas, de origem européia: lazaristas, jesuítas, salesianos, maristas, franciscanos, lassalistas, Irmãos de São José de Chambery, Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Irmãs da Divina Providência⁶⁸ e outras.

⁶⁶ Em 1789 a Assembléia Nacional francesa defendeu a universalização dos direitos humanos durante a fase revolucionária. A Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, do mesmo ano afirmou categoricamente: tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos (os representantes do povo francês) resolvem declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem. Disponível em: www.google.com.br e www.liberdadereligiosa.org.br. Acesso em 29/09/2006).

⁶⁷ Para FIGUEIREDO (1996, 25-26), a Carta Magna brasileira, inspirada na Constituição dos Estados Unidos da América do Norte (EUA) garante a liberdade religiosa, na pretensão de salvaguardar o direito do cidadão, proclamado desde a “Declaração de Virgínia” e sua interpretação é feita à moda francesa [...]. Sua divulgação se dá em plena Revolução Americana. Para SILVA (2003) a Declaração dos Direitos de Virgínia (1776), historicamente figura em um dos primeiros catálogos de direitos individuais. Reza que a liberdade de expressão do pensamento é um dos grandes baluartes da liberdade, e jamais poderá ser restringida, senão por um governo despótico (art. 12). No mesmo sentido se manifesta a declaração de Direitos da França (1789): Ninguém pode ser perturbado por suas opiniões, mesmo religiosas, desde que sua manifestação não inquiete a ordem pública estabelecida pela lei (SILVA, Salete Maria. Professora mestre em Direito Constitucional da Universidade Regional do Cariri – Urca, 28 de dezembro de 2003. Disponível em: www.google.com.br. – acesso em julho de 2005).

⁶⁸ Para Dallabrida (2005, p. 79), esses grupos religiosos começaram a emigrar para o Brasil ao longo do século XIX, sobretudo no Segundo Reinado e introduziram nas escolas práticas católicas romanizadas muito diferentes da religiosidade do catolicismo “tradicional” luso-brasileira que envolvia tanto o clero quanto o povo. A entrada de ordens e congregações religiosas intensificou-se após a promulgação da Constituição de 1891, que contornou o anticlericalismo radical dos primeiros meses do regime republicano, permitindo maior liberdade à Igreja Católica. Os membros destas ordens e congregações que imigravam para o Brasil vinham imbuídos de forte ardor missionário e acreditavam que eram enviados com o dever de ensinar a verdadeira doutrina cristã, contribuindo para reconstruir o colonialismo cultural europeu. Algumas congregações imigraram com o intuito de atender espiritualmente colônias de imigrantes europeus, como os salesianos e lazaristas entre italianos;

Nas primeiras décadas do regime republicano, a Igreja Católica passou por uma profunda reestruturação institucional, vinculada diretamente à Santa Sé. O traço mais visível foi o crescimento do número de circunscrições eclesiais (arquidioceses, dioceses, prelazias e prefeituras apostólicas) para animação pastoral. Cada Estado brasileiro passou a ter, pelo menos, uma diocese.

A separação entre Estado e Igreja no período republicano foi aceita pelo episcopado, embora tenha havido algumas tensões; porém posicionou-se contrário ao caráter laico do sistema público de ensino, pois acreditava que agredia a fé católica da maioria do povo brasileiro.

No regime republicano, a entrada de novas congregações religiosas no país aumentou, pois a Constituição de 1891 deixava aberta esta possibilidade para reforçar a pastoral, tanto para sacerdotes como para religiosos.

A Constituição de 1891, na Secção II, Declaração de direitos, Artigo 72⁶⁹, § 2º – Todos são iguais perante a lei. Os parágrafos 3º e 7º tratam dos direitos relacionados à liberdade religiosa; § 12º garantiu o direito à livre manifestação de pensamento e o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial; § 17º, assegurava a iniciativa privada na oferta da educação escolar; o § 24º e a plenitude do direito à propriedade.

Azzi (1990a) cita que os colégios católicos, dirigidos por ordens e congregações religiosas mostravam-se eficientes e lucrativos, pois possuíam quadros docentes com formação europeia, desejados pelas elites nacionais.

outras visavam a catequização dos indígenas e a maioria delas atuou na reconversão dos brasileiros à fé católica romanizada.

⁶⁹ BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Secção II, Declaração de Direitos. Art.72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: (...) § 2º - Todos são iguais perante a lei (...). § 3º – Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. § 4º - A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. § 5º - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis. § 6º – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (...). § 12 - Em qualquer assunto é livre a manifestação de pensamento pela imprensa ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido o anonimato (...). § 17 – O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude... (...). § 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. Disponível em:

http://pt.wikisource.org/wiki/Constituição_do_Brasil_de_1891 - 76k. Acesso em 25/08/07.

Um dos aspectos que mais chama a atenção na análise da atuação dos religiosos, a partir da segunda metade do século XIX, é a prioridade quase absoluta dada à esfera educativa. São raríssimos os institutos religiosos que não atuam com a educação (AZZI, 1992, p. 40).

Mesmo com a separação entre Estado e Igreja, Dallabrida (2005) considera que o episcopado brasileiro, sob a liderança de D. Antonio de Macedo Costa⁷⁰, conseguiu garantir algumas concessões à Igreja Católica na Constituição de 1891: a permanência da Companhia de Jesus⁷¹ e a liberdade de ação das ordens e congregações religiosas.

Nas duas primeiras décadas do século XX, as províncias eclesiásticas brasileiras realizaram várias conferências episcopais, resultando no documento “pastoral coletiva⁷²”, que aconselhava as famílias católicas a matricularem seus filhos em escolas que oferecessem a doutrina cristã.

Diante da nova situação da Igreja Católica com a Proclamação da República, aos poucos, o episcopado brasileiro foi adaptando-se. A Igreja conseguiu sua autonomia em face às ingerências do Estado.

De forma diplomática, o episcopado brasileiro procurou reintroduzir o ensino da doutrina cristã nas escolas públicas, incentivando professores católicos a fazerem o curso normal e prestarem concursos públicos com as idéias de recatolicizar a cultura escolar republicana e laica. De médio e longo prazos, esta tarefa foi liderada

⁷⁰ Para LUSTOSA (op. cit. 1991, p. 21), Dom Antônio Macedo Costa contacta, freqüentemente, o seu antigo aluno Rui Barbosa, ministro da Fazenda do governo republicano e cérebro da política reformista em andamento [...].

⁷¹ A partir de 1841-1842, os jesuítas começam a voltar ao Brasil: alemães e também espanhóis vindos da Argentina, no Sul; italianos no Sudeste; portugueses, a partir de 1910, no Nordeste. É um tempo mormente, marcado pela educação nos colégios, não mais pela missão junto aos povos indígenas. Em 1867, é fundado em Itu/SP o colégio São Luís, hoje funcionando no centro de São Paulo. Em Porto Alegre, em 1890, foi fundado o colégio Anchieta. Outros seguiram nas principais capitais: Rio de Janeiro, Florianópolis, Salvador, Recife, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza e Teresina. Desde 1940, os inicianos atuam no campo do ensino superior com a PUC do Rio de Janeiro, a Faculdade São Luís, em São Paulo, a UNICAP, em Recife/PE, e a UNISINOS, em São Leopoldo/RS. Em 1929, assumem, não por opção, mas por imposição, o vasto território da recém-criada Prelazia de Diamantino/MT (107.495 Km²). Começaram desde então uma tímida retomada do trabalho indigenista que, a partir dos anos 60, sofreu profundas transformações (SUES, 31/01/2006, Disponível em: <http://www.cimi.com.org>. Acesso em 14/02/2007).

⁷² Para DALLABRIDA (op. cit. 2005, p. 78): OLIVEIRA (1985, p. 297-305), a Pastoral Coletiva das Províncias Eclesiásticas Meridionais de 1915 é um documento que normatiza em detalhes as práticas católicas e fora aceito pelas outras províncias eclesiásticas brasileiras, tornando-se a referência doutrinária e pastoral do discurso romanizador do episcopado brasileiro até o Concílio Vaticano II. Apoiada nas determinações do Concílio Plenário da América Latina, essa pastoral coletiva condena as escolas leigas e determina que os católicos freqüentem instituições escolares que contemplem o ensino religioso.

por padres e bispos e apoiada por congregações religiosas e leigos católicos (DALLABRIDA, 2005),

Na prática, o estilo de relacionamento entre os poderes civil e eclesiástico dependeu muito das condições de cada Estado levar adiante,

em termos apropriados, uma política religiosa peculiar. Neste setor, o Estado de Minas Gerais é caso típico: a própria Constituição Estadual começa invocando o nome de Deus. Na prática, o ensino que, por lei, devia ser leigo nas escolas oficiais, sempre foi aberto à doutrinação religiosa, até ao endurecimento das medidas do governador João Pinheiro (LUSTOSA, 1991, p. 28).

Na República, o episcopado nunca deixou de lutar pela manutenção do ensino da religião nas escolas públicas⁷³. Como instituição, a Igreja Católica, desde 1910, continuou seu empenho estratégico de aproximar-se do governo. Lustosa (1991) diz que vários fatos⁷⁴ demonstraram as diferentes tentativas para (re)introdução do ensino da religião nas escolas públicas.

Em 1925, no governo de Artur Bernardes, ao tentar uma reforma constitucional, a Igreja Católica procurou introduzir, nos projetos em discussão na Câmara, alguns pontos para influenciar na modificação da rígida postura do Estado em relação à questão. Buscou introduzir o ensino da religião facultativo nas escolas públicas, que passou a ser tratado com a expressão de Ensino Religioso (Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931) (Anexo 1b).

No final do século, as imigrações favoreceram a difusão de outros ramos do cristianismo, com um renovado interesse pela Bíblia. O protestantismo conseguiu amplo espaço no Brasil. A partir de 1870, conforme Ribeiro (2003, p. 68), são evidentes as iniciativas particulares: protestantes norte-americanos⁷⁵ criaram escolas primárias modelos (Escola Americana, 1870, Colégio Piracicabano) e

⁷³ O episcopado brasileiro atuou com sua influência de poder religioso, para a manutenção do ensino da religião e, hoje, Ensino Religioso na escola pública, não só no governo republicano e governo de Getúlio Vargas. Durante a Assembléia Nacional Constituinte de 1985-1988, é forte a ação da Igreja Católica; só que desta vez, com o apoio de igrejas evangélicas, principalmente, das que integram o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), ação esta que se intensifica durante os trâmites da LDBEN de 1996.

⁷⁴ LUSTOSA (op. cit. 1991, p. 28) escreve que, “na relação de forças em jogo, a Igreja conta pontos em face ao Estado, quando os governos brasileiro e boliviano convidam o Vaticano a participar das negociações que deviam resolver as questões relativas ao território do Acre”.

⁷⁵ Destaca AZEVEDO (1958, p. 128) que os núcleos principais de influência protestante e americana eram: Minas Gerais, o Colégio Granbery, fundado em Juiz de Fora, em 1871; em 1889, em São Paulo teve origem o Mackenzie College, pelos acréscimos sucessivos de outros cursos, como o secundário em 1886, a Escola de Engenharia, em 1896, [...], e em 1902, a Escola de Comércio.

positivistas (Escola Neutralidade, 1884) que contribuíram com questões sobre o Ensino Religioso.

A iniciativa norte-americana referente à educação foi bastante significativa, e ampliou-se na Primeira República, contribuindo diretamente na organização escolar e nos processos didáticos e menos em termos doutrinários propriamente ditos (RIBEIRO, 2003).

As escolas protestantes, fundadas pelas igrejas Metodista e Presbiteriana, entre outras, trouxeram uma contribuição ponderável à educação feminina. Desde 1871, introduziram a co-educação dos sexos, com as classes mistas, em todos os cursos do Mackenzie e em outros institutos. Primaram pela renovação de processos didáticos, influenciados por idéias importadas da tecnologia pedagógica norte-americana e, por muito tempo, tornaram-se umas das poucas forças renovadoras do ensino no País (AZEVEDO, 1958).

Conforme a autora, estas inovações marcariam um novo paradigma pedagógico na educação; também, em relação ao ensino cristão, pelo ensino e divulgação da Bíblia, em especial, pelas raízes culturais de tradição européia que se instalaram mais decisivamente, no Sul do País com as contínuas correntes imigratórias. Ao se estabelecerem, estas já traziam seus professores, artistas e profissionais estrangeiros, ou então, concentravam-se em fazendas e em pequenos burgos, como os de Santa Catarina ou dispersavam-se pelas cidades, diluindo-se na massa das populações brasileiras.

Com a Proclamação da República, foi introduzido o ensino leigo; começaram a surgir as escolas protestantes que abordaram a formação de professores. A partir de 1929, a educação escolar e o catecismo impulsionados pelo modelo divulgado pela Escola Ativa de Munich⁷⁶, começam a tomar novos rumos. O Ensino Religioso não existiu oficialmente na escola da Primeira República; houve iniciativas privadas e subsistiu, como um tema polêmico nos debates e discursos entre republicanos e alguns setores católicos. Entre 1930 e 1934, desenvolveu-se um acentuado debate sobre o ensino da religião, com questionamentos quanto à sua presença na escola pública.

⁷⁶ Escola Ativa de Munich cujo princípio metodológico de catequese recebe aceitação e é introduzido no espaço da escola. Este princípio metodológico perdura na escola por longo tempo (Disponível em: www.google.com.br. Acesso em julho de 2005).

1.4.3 Formação de Professores na Velha República

Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, no campo da política, esperava-se uma nova atuação, um novo poder no campo da educação. Na descentralização da Constituição de 1891, consagrou-se uma dualidade na organização escolar,

a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e prover a instrução no Distrito Federal; b) aos Estados permitia-se organizar os sistemas escolares, completos; [...] (AZEVEDO, 1958, p. 119).

O novo regime político consagrou o triunfo do princípio federativo e ampliou a descentralização, estabelecido pelo Ato Adicional de 1834, transferindo a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional aos planos locais, retirando da esfera do governo federal a organização das bases em que se deveria assentar o sistema nacional de educação. Era sentida a necessidade do preparo de professores.

Na República, pouco ou nada foi mencionado sobre a formação dos professores. As congregações religiosas e as escolas protestantes envolvidas com a educação ao longo do período, fixando-se no Brasil, zelaram pela sua formação.

Ao refletir sobre as profissões no século XIX, Villela (2005, p. 106) constatou a presença de maior público feminino nessas escolas. Assim, “a maior participação da mulher na esfera pública foi um fator relevante na intensificação da demanda por instrução”. Destaca-se que,

no rol das profissões femininas socialmente aceitas, a de professora agregava a vantagem da remuneração a uma apresentação positiva do métier tornando-se uma opção digna para as pouco afortunadas que possuíam algum capital cultural (VILLELA, 2005, p. 107).

Para ingressar no magistério, no período republicano, era exigido o diploma de Escola Normal, o que era complicado pelo fato de não haver incentivo e atrativo para a carreira docente.

Além da ausência de universidades ou escolas, cujo papel pedagógico teria a função de pesquisa, o ensino para formação profissional continuava reduzido à

função subalterna de preparação profissional aos cursos superiores (AZEVEDO, 1958). No governo republicano, os problemas ligados à reorganização do ensino secundário, com um plano de estudo regular e metódico, antes de caráter formativo do que aquisitivo, não foram resolvidos. Assim, sem escolas afins, a formação uniforme de professores secundários dependeu de autodidatas ou recrutados,

como no Império, nos quadros das profissões liberais, o ensino secundário não podia apresentar, como não apresentava, esse poder educativo e essa eficiência cultural que provém da ação lenta de um curso de estudos, prolongados, desinteressado, e tanto mais eficaz quanto exercida por um conjunto de mestres preparados num ambiente comum e, portanto, portadores dos mesmos ideais de vida e de educação (AZEVEDO, 1958, p. 135).

Conforme o autor, até 1930, nenhuma reforma educacional procurou resolver o problema da falta de formação de professores em Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, de um plano de carreira. Como resultado, o ensino secundário continuou sendo herdeiro e continuador dos colégios jesuítas, mantendo-se mais ou menos fiel às suas origens latinas e puramente literárias, seguindo o modelo tradicional advindo do Império.

Na visão da Igreja Católica, o ensino leigo era uma violência imposta à consciência católica e conflitava com a fé da maioria dos alunos e proclamada pela Nação. Neste sentido, a Igreja não dava tréguas à questão do ensino, defendendo sempre que a grande maioria da população brasileira fosse declarada católica (MOURA, 2000).

Este esforço parece ter tido êxito. Nos anos de 1930, cerca de 80% dos estudantes secundários encontravam-se em escolas particulares, sem que a maioria tivesse pertença declarada à Igreja. A partir da República, a promoção da escola católica passou a fazer parte da ação pastoral da Igreja, que incluiu em suas ações a preocupação com a formação de professores, em vista da manutenção e propagação da fé católica.

Ao final da Primeira República, ainda não havia uma rede de escolas públicas; as poucas existentes eram voltadas ao atendimento das classes economicamente mais favorecidas. No entanto, foi crescente a procura pela escola e pela profissionalização. Aumentou a demanda de recursos humanos para a quebra do desequilíbrio existente no Estado, que foi resultado da incapacidade das

camadas dominantes frente ao ritmo acelerado do processo de urbanização e das exigências de mudança, para reorganizar o sistema de ensino e atender a demanda social da educação (ROMANELLI, 2002).

A formação docente começa a ser implantada nas primeiras escolas normais brasileiras, entre 1830-1840. A estrutura do sistema educativo em formação no período republicano até 1930,

mostra a evidência que, de um lado a falta de diretrizes uniformes de uma política escolar e, de outro, a multiplicidade de sistemas a que deu origem a autonomia política e administrativa dos Estados, acabaram por quebrar, não a unidade fundamental do espírito, estreitamente ligado à tradição, mas a unidade de estrutura da educação nacional. Esse sistema escolar, tanto no plano federal como nas diversificações regionais, era um herdeiro de tradições muito complexas que se combinaram e se fundiram, provenientes das experiências trisseculares da Colônia e das atividades culturais do Império (AZEVEDO, 1958, p. 147).

A permanência da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Só quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura, a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. As mudanças começaram a se processar no campo das idéias com os movimentos culturais e pedagógicos em favor das reformas; no campo das aspirações sociais com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo acelerado ritmo do processo da urbanização, ocasionado pelo impulso da industrialização após a Primeira Grande Guerra e depois acentuado em 1930 (ROMANELLI, 2002).

Desse modo, observamos que no período colonial o Estado tinha uma religião oficial, professada pelo monarca de Portugal que era parte da identidade político religiosa dos cidadãos. A gestão administrativa e dos assuntos religiosos era competência do Estado; as autoridades religiosas dependiam do reconhecimento oficial, como parte de seu corpo administrativo. A educação não se constituía obrigação do Estado, mas, tarefa de iniciativa particular de interessados. O Estado incentivava a formação dos quadros burocráticos da administração com vistas a formar seu corpo técnico-militar, o corpo jurídico-administrativo e religioso. Quanto à forma de organizar e orientar, a administração do ensino ficava por conta dos jesuítas.

Em março de 1549, os jesuítas chegaram com o primeiro governador geral, Tomé de Souza e, chefiados pelo Pe. Manoel da Nóbrega trouxeram a moral, os costumes, a religiosidade européia; e, também, os métodos pedagógicos.

O ensino jesuítico estava ancorado em pilares da educação cristã, e no Brasil dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho da educação, isto porque seu objetivo era a propagação da fé. Neste sentido, a finalidade da educação era natural e sobrenatural.

O programa de ensino da religião seguia o conteúdo da Suma da doutrina cristã sintetizada no catecismo, conforme o modelo de padroado régio, que se iniciou nas colônias, defendendo a relação entre poder do Estado e da Igreja Católica. Os jesuítas seguiam o prescrito no Ratio Studiorum, quanto à metodologia e programação diária de aulas de religião a todas as escolas (colégios) e referidos cursos.

Na época, o ensino era gratuito; os jesuítas não recebiam remuneração dos pais nem dos alunos, mas eram remunerados pela Coroa. O regime do padroado manteve a união entre Estado e Igreja e esta última, subserviente ao Estado, com liberdade de culto e o ensino da religião na escola.

O método de educação dos jesuítas funcionou quase 210 anos, isto é, de 1549 a 1759, quando se deu a expulsão deles pelo Marquês de Pombal, marcando a ruptura na História da Educação brasileira.

Com relação à formação de professores, cabia à Companhia de Jesus formar no seminário os quadros para o secundário, o magistério e o encargo da formação de seus quadros para esses níveis. Com relação aos mestres, o Plano de estudos concedia largos poderes de iniciativas para aplicação de métodos além dos indicados.

No período pombalino, com a expulsão dos jesuítas, não podia ser indicado professor pertencente à Ordem Jesuíta, sendo substituído, em parte, pelos franciscanos. No modelo de aulas régias, cujos estudos menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras e aulas de humanidades, não atendiam às necessidades das colônias, pois o país contava com a falta de professores leigos qualificados.

As poucas escolas existentes, anteriores à Reforma de Pombal, sofreram influência direta da ação da Igreja Católica sobre os professores e alunos e transformaram-se em espaços de catequização e celebração dos fiéis. No modelo

de ensino, os valores e expressões religiosas da cultura dos nativos e dos negros, pouco ou quase nada foram considerados.

O conceito de educação jesuítica estava baseado na existência da liberdade humana, considerada como um direito à educação por parte do indígena e do negro. A educação é entendida como forma de atualizar as potencialidades da pessoa humana, de capacitá-la para receber a luz da fé e salvar sua alma.

Quanto ao período referente à educação imperial, a vinda da família real marcou uma nova etapa na história da educação brasileira. D. João VI empreendeu iniciativas marcantes, como a mudança da Imprensa Régia, com a criação das Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico.

Durante o Império com D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco foi feito pela educação brasileira que continuou sem receber muita importância por parte dos governos.

O ensino da religião continuou fazendo parte da formação nas escolas, conforme a tradição implantada pelos jesuítas. Fazia parte dos costumes, da tradição e da educação da sociedade como um todo. O ensino da doutrina cristã nos colégios públicos de instrução secundária no Município da Corte foi regulamentado pelo Decreto nº 2006 de 24/10/1857.

Pelo Estado, não havia um programa especial para o ensino da religião; seguia-se o conteúdo da doutrina cristã católica, o mesmo pregado no interior das igrejas. Este ensino era dado por professores nas escolas na modalidade de catecismo, sem a preocupação com a sua formação para o ensino da religião que era função de padres, bispos e obrigação dos professores das primeiras letras.

Com as mudanças socioeconômicas (industrialização, abertura dos portos, comércio, e outras), o processo da imigração, a criação de escolas de tradição protestante, a presença do ensino da religião católica nas escolas começou a ser questionado.

A Primeira República proclamada, em 1889, fundamentada em princípios de um modelo político americano de sistema presidencialista recebe a influência da filosofia positivista; quanto aos ideais republicanos de liberdade de ensino e laicidade, marcaram a separação entre Igreja e Estado e os dispositivos legais a respeito do ensino e sua laicidade que orientaram a política republicana.

Quanto ao ensino da religião, o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas. Em âmbito nacional, não existia a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais. As escolas católicas procuravam atender as solicitações do episcopado brasileiro, oferecendo a formação, em vista da propagação da fé católica. Por outro lado, as escolas de influência evangélica introduziam o ensino da Bíblia na educação cristã, servindo-se de novas tecnologias pedagógicas, além de capacitarem seus professores para as necessidades de suas instituições.

Na República Velha, Estado e Igreja separam-se, e com isso se verifica a laicização do ensino. Desse modo o ensino da religião ficou restrito à escola privada e no modelo de ensino leigo, não houve a preocupação com a formação de professores.

Na seqüência deste estudo, destaca-se a educação, a partir dos anos de 1930, quando o ensino da religião recebeu, por meio de decreto, a codificação de Ensino Religioso.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NAS LEGISLAÇÕES PÓS 1930

A educação não tem e não pode ter um continente
sólido para suas ações.
Seu espaço próprio é um certo campo dinâmico
de forças interativas, sempre fluido,
sempre tenso e sujeito a recomendações.
Há justificadas razões para se defender que a universalidade
seja seu espaço de referência – a educação não apenas
é um fenômeno universal, mas também uma ação referenciada
pela universalidade dos saberes e dos direitos
(CASALI, 2001, p.110).

A reflexão sobre educação, Ensino Religioso e formação de professores, em diferentes períodos da história da educação brasileira torna-se difícil, pois os fatos não são isolados, sendo interligados entre si. Periodizar facilita o acompanhamento das nuances desses temas na organização do ensino brasileiro.

Este capítulo trata da educação, do Ensino Religioso e da formação de professores a partir de 1930, tendo presente o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas estatais, introduzido pelo Decreto de 1931, Constituição de 1934, e que permanece nas Constituições posteriores (1937, 1946, 1967, 1969, 1988), e LDB (1961, 1971 e 1996).

Neste capítulo, são discutidos trâmites do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no Senado e Câmara e a situação do Ensino Religioso. São destacados os aspectos históricos do processo de manutenção deste

ensino na lei, os projetos de proposta de redação que alteram o Artigo 33, pela Lei nº 9.475 de 27 de julho de 1997 e as diferentes concepções deste ensino.

A atividade do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso é apresentada, uma história construída por muitas mãos de professores e suas estratégias políticas para formação de docentes desse ensino, em nível de Brasil.

O referencial teórico é construído baseado na legislação e em diferentes autores que discutem as questões sobre Ensino Religioso, religião e formação de professores.

2.1 Contexto Histórico Político-Social a partir de 1930

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve mudanças no modelo econômico-agrário-exportador brasileiro e o desenvolvimento industrial. A redução de importações, a quebra da Bolsa de Nova York em 1929, a crise do café reduzindo exportações estimulam o mercado interno, gerando novo surto socioeconômico no Brasil.

O desenvolvimento industrial provoca a crise de mão-de-obra preparada, ampliando o recrutamento de operários entre as imigrações italianas, espanholas e outras que começam a organizar sindicatos sob a influência de teorias anarquistas. Os movimentos grevistas recrudescem (1917-1920) com greves pressionando o governo e agitando a sociedade. A década de 1920 caracterizou-se pela fertilidade dos movimentos de contestação e “os políticos tentam ignorar toda a emersão popular” (RIBEIRO, 2003).

Em 1922, por influência das greves e da Revolução Russa (1917), ocorreu a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB). No mesmo ano (1922), a Semana da Arte Moderna reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura. Estes fatos eram bem vistos pela burguesia urbana que aspirava mudanças político-econômicas e conflitava com o conservadorismo da oligarquia agrária. Entre 1924-1927, a Coluna Prestes percorreu todo o território brasileiro.

Em outubro de 1930, o governo de Washington Luiz foi deposto e uma junta militar assumiu as funções do Poder Executivo, até 3 de novembro do mesmo ano. As crises sociopolíticas em plano nacional, desde o movimento civilista (campanha

de Rui Barbosa, 1910), e os movimentos político-militares (tenentismo), culminaram com a Revolução de 1930⁷⁷ (LUSTOSA, 1991).

A Revolução de 1930 marcou rupturas não só em termos políticos e sociais para a entrada do Brasil no mundo capitalista da produção, mas também gerou importantes transformações no campo educacional para atender a nova realidade brasileira; com exigência de mão-de-obra preparada, foi preciso investir na educação. O poder do Estado Nacional se fortaleceu e foi tornando-se intervencionista em vários campos da atividade social.

Em fins de 1930, Getúlio Vargas⁷⁸, toma posse no governo provisório, instalado pelo Decreto n° 19.398, que durou até a eleição na data da promulgação da Constituição em 16 de julho de 1934. Em sua plataforma de governo, tratou logo de estabelecer condições de infra-estrutura administrativa, estabelecendo princípios básicos que fundamentavam o novo regime e prometeu zelar pela educação nacional.

O Ministério da Educação e Saúde Pública⁷⁹ foi criado pelo Decreto n° 19.402 de 14 de novembro de 1930, e, nomeado seu titular, Francisco Luis da Silva Campos. Em 1931, para organizar o ensino secundário e as universidades, o governo provisório sancionou decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos.

A Constituição promulgada em 16 de julho de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis.

O plano político instalado no governo do presidente Getúlio Vargas recebeu pressões da política externa e interna do País. Diante das pressões, o governo prometeu abertura política por meio da Reforma Constitucional de 28 de fevereiro de 1945: regulamentou as eleições livres e a organização de partidos políticos.

⁷⁷ ROMANELLI (op. cit. 2002), o que convencionou para chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.

⁷⁸ BRUNEAU (1974) apud MOURA (2000, p. 124-125) descreve as considerações que Bruneau faz sobre as relações de Getúlio Vargas com a Igreja: "O próprio Vargas era um agnóstico confesso, sem nenhum interesse na religião, como eram todos os que faziam parte da sua 'entourage' imediata. Era entretanto, grande amigo pessoal de D. Leme. Essa amizade começou quando o movimento revolucionário de Vargas veio do Rio Grande do Sul para o Norte, para o Rio, e o Presidente Washington Luís se recusou a abdicar. Na tentativa de evitar violência e derramamento de sangue [...], a junta militar representante de Vargas solicitou a D. Leme que falasse com o Presidente. D. Leme concordou, conseguiu convencer Washington Luís e desde então Vargas lhe ficou extremamente agradecido [...]."

⁷⁹ ROMANELLI (op. cit. 2002, p. 131). O Ministério da Educação, mesmo com pouca duração, já existia no início da República.

Em 10 de novembro de 1937, aconteceu o Golpe de Estado que pôs termo à recente situação constitucional do país e estabeleceu o Estado Novo (1937-1945). A Constituição de 1937, segundo Figueiredo (1995), teria se inspirado no Pacto Lateranense⁸⁰. Com o fim do Estado Novo dá-se o início da redemocratização e começa a chamada República Populista (1945-1964).

Em 29 de agosto de 1945, por coerção dos chefes militares, Getúlio Vargas deixa o governo, um mês antes das eleições, que aconteceram em 2 de dezembro do referido ano, reassumindo novamente a presidência em 31 de janeiro de 1951 até 1954.

2.2 Educação a partir de 1930

As décadas de 1920 e 1930 foram férteis em discurso sobre educação e pedagogia. Diversos interesses conflitavam, entre liberais e conservadores, ao lado de grupos da esquerda socialista e anarquista e os da direita, como os integralistas, paralelo aos interesses dos militares na educação (ARANHA, 2006).

O grupo dos conservadores representado pelos católicos, defensores da pedagogia tradicional e os liberais democráticos, na esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola eram simpatizantes da Escola Nova. Os defensores da pedagogia tradicional entendiam que correntes inovadoras representavam uma forma de monopólio do ensino pelo Estado e que o ensino e a co-educação contrapunham-se aos princípios da filosofia cristã (CNBB, 1987).

A partir da década de 1930, a educação despertou maior atenção, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais. Antes mesmo de tornar conhecido o ideário da Escola Nova, os estados empreenderam reformas pedagógicas. Destacaram-se as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mário Casasanta (Minas Gerais, 1927);

⁸⁰ Pacto de Latrão realizado entre o Vaticano e o governo de Mussolini, resolvendo a "questão romana" que estava pendente, desde a ocupação de Roma e dos Estados Pontifícios (1870). O Papa obtém a soberania sobre a cidade do Vaticano; reconhece Roma como a capital do Estado Italiano. A religião Católica é reconhecida pelo Estado. Acordos são retomados pela Constituição Italiana em 1947.

Fernando Azevedo (Distrito Federal, 1928)⁸¹ e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Em 1920, Sampaio Dória tentou implantar em São Paulo uma reforma mais ampla.

Em 1931, o Ministro da Educação baixou vários decretos, abrangendo o Decreto n° 19.850, de 11 de março, criando o Conselho Nacional de Educação; o Decreto n° 19.851, de 11 de abril, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras e dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário; o Decreto n° 18.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário; o Decreto n° 19.941, de 30 de abril, introduziu nas escolas públicas, nos cursos primário, secundário e normal, o Ensino Religioso⁸², facultativo; o Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto n° 20.158, de 30 de julho, reestruturando o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; o Decreto 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário⁸³.

A Reforma de Ensino Francisco Campos, entre 1931-1932, entra em vigor e,

teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dos ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública (ROMANELLI, 2002, p.135).

Esta reforma deixou marginalizado o ensino primário e normal, além dos vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial; como também não estabeleceu articulação entre os diversos ramos do ensino médio. Perdeu a oportunidade de criar um clima propício para maior aceitação do ensino profissional para atender à demanda social de educação emergente. Implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva. Pode-se dizer que organizou o sistema educacional das elites (ROMANELLI, 2002).

⁸¹ AZEVEDO (op. cit., 1958, p. 163), refere que, no movimento de renovação educacional do Brasil, tem-se considerado como um ponto culminante a reforma de 1928, no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas.

⁸² Tratam sobre o assunto: CNBB (1987); NERY (1993, p. 7 e 20); GRUEN (1995); FIGUEIREDO (1995) e JUNQUEIRA (2002).

⁸³ Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06>. Acesso em 24/08/07.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, os intelectuais ligados à área educacional preocuparam-se em definir linhas de ação à educação brasileira, lançando o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, que foi assinado por 26 educadores, entre eles Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, afirmando a necessidade de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País. O Manifesto lançado pelo grupo de educadores continha o esboço de uma política educativa, abrindo uma nova fase de ação no domínio das idéias (AZEVEDO, 1958).

As idéias dos escolanovistas alimentaram a literatura educacional da época em torno de Thomaz Arnold, Demolins, Dewey, Claparède e outros. Duas fortes correntes se estabelecem: a do Movimento Renovador da educação, que insistia na permanência da laicidade do ensino e reivindicava a institucionalização da escola pública, sua expansão e igualdade de direitos dos dois sexos à educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino e um Plano Nacional de Educação⁸⁴. Ainda, a necessidade de colocar o ambiente escolar acima das seitas, disputas religiosas, de dogmatismos e de excluir qualquer influência perturbadora à personalidade do educando (ROMANELLI, 2002).

Para a CNBB (1987, p. 28), o Manifesto era “resultado de forte expressão das lutas ideológicas em defesa da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino”. Afirmava que a finalidade da educação definia-se de acordo com a filosofia de cada época e vislumbrava a educação como problema social. Preconizava a mudança de métodos educacionais.

A luta pela Escola Nova contou com conflitos acirrados entre católicos e escolanovistas, acusados de ateus comunistas. Os adeptos da Escola Nova preocuparam-se mais com aspectos técnicos, o que ajudou a desviar o debate educacional de seu foco importante, a universalização da educação popular (ARANHA, 2006).

Independente das correntes, o grupo de educadores da Escola Nova, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros, lutou pela democratização do ensino. Nas IV e V Conferências da Educação, em 1931 e 1932, aconteceu o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, que

⁸⁴ Para GHIRARDELLI (1992, p. 25), a divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência norte-americana sobre o Brasil, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial.

contemplou o direito individual de todos e reafirmou ser a educação, dever do Estado de assegurá-la, sobretudo por meio da escola pública gratuita, obrigatória e leiga.

Para Fernando de Azevedo (1958), a IV Conferência levantou a idéia de uma declaração de princípios e um programa de política educacional. A V Conferência Nacional de Educação, a mais notável das iniciativas da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 pelo grande idealista Heitor Lira, assumiu nas linhas gerais de seu plano e objetivos essenciais a renovação pedagógica por uma política escolar de caráter nacional. Aprovou o plano da educação nacional, elaborado pela Comissão dos 10, destinado à reconstrução de novas bases, do sistema de educação e cultura do País.

A Constituição de 1934 introduziu no Art. 5º, inciso XIV, a competência privativa da União em traçar as diretrizes da educação nacional. O Art. 10, item VI diz ser competência da União e dos Estados *difundir a instrução pública em todos os graus*. A liberdade de ensino ficou garantida no Art. 113, nº 12 e 13. Os Artigos 134 e 139 dizem ser função do Estado o dever de educador e da definição de Políticas Educacionais, também, da Família, Cultura e Justiça do Trabalho e estabelece o princípio da nova laicidade do Estado. Segundo Figueiredo (1996), Igreja e Estado continuaram separados, em colaboração recíproca, porém, sem alianças. O Artigo 150 fixou o Plano Nacional da Educação, que não chegou a entrar em vigor e os debates encerraram-se com o golpe de 1937⁸⁵ e a conseqüente instalação do Estado Novo (CNBB, 1987).

Na Constituição de 1934, a grande novidade que apareceu está no capítulo II do Título V: para a educação que se tornou direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Esta obrigação impôs-se pelo Plano Nacional de Educação, ensino primário gratuito e obrigatório, vinculação obrigatória de porcentual dos impostos dos Estados e Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive, na zona rural; a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica); a progressividade da gratuidade para além do primário e a confirmação de um Conselho Nacional de Educação (CURY, 2005b).

⁸⁵ Para AZEVEDO (op. cit. 1958, p. 221), depois da reforma de 1937 o Ministério de Educação preparava-se para ser o centro de coordenação das atividades culturais no magnífico desenvolvimento de todas as forças vivas da Nação. O seu programa de ação educativa e cultural, abrangendo todos os níveis de ensino, vinha marcado de um caráter eminentemente nacional.

A partir da Constituição de 1937, aconteceu a reorganização dos sistemas de ensino público (estadual e municipal), pela chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário que se alicerçou em um sistema educacional capitalista. O governo de Getúlio Vargas retomou de maneira mais radical a questão da separação entre Estado e Igreja.

A Constituição promulgada em 1937,

retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar. Nas escolas públicas os mais ricos deveriam assistir os mais pobres com uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (CURY, 2005b, p. 25).

Rompeu com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e colocou, como primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional; pode ser considerada a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação (AZEVEDO, 1958).

Em 18 de setembro de 1946, promulgou-se a Constituição Federal que retomou, em boa parte, os princípios da Constituição de 1934, com a vinculação de impostos para o financiamento da educação e direito de todos, sem distinção entre rede pública e privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. CURY (2005) aponta que ela repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino.

Definiu como privativa à União a competência para “fixar diretrizes e bases da educação nacional”. Para atender esta exigência, o ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, depois de vários e tumultuados debates em sua tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1961, Lei n° 4.024/61 (SAVIANI, 2005, p. 35).

De 1937 e 1945, permaneceu um hiato entre a política dos defensores do Estado Novo à entrada do regime liberal, em que conflitos ideológicos e as respectivas tendências educacionais foram amenizados, isto porque a atenção voltou-se para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que provocou significativas mudanças de ordem geral em todas as partes do mundo (FIGUEIREDO, 1996).

A partir de julho de 1934, Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e deu continuidade ao processo de reforma educacional

no ensino superior, iniciado em 1930 e a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio de “leis orgânicas”, conhecidas como “Reforma Capanema”⁸⁶.

O ensino primário desdobrou-se em Ensino Fundamental de quatro anos, destinado a crianças entre sete e 12 anos e Ensino Primário supletivo de dois anos, que se destinava a adolescentes e adultos que não haviam freqüentado a escola na idade adequada. O Ensino Médio era organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos e o colegial, de três anos e, horizontalmente, nos ramos do secundário e técnico profissional. Este último subdividia-se em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal (SAVIANI, 2005).

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) foi criado. Com a queda do Estado Novo, o País retorna ao processo democrático. Em 1942, por decreto de iniciativa de Gustavo Capanema foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário que se destinava à ampliação e melhoria do ensino elementar no país. Em agosto de 1945, a concessão de fundo de auxílio federal aos Estados foi regulamentada, atendendo à educação das crianças e adultos. Pautadas na concessão desse fundo, no final de 1940 e ao longo de 1950, desencadearam-se as campanhas de educação e alfabetização de adultos.

Em 1942, Gustavo Capanema, na vigência do Estado Novo (1937-1945) empreendeu reformas de ensino, regulamentadas por vários decretos-lei, assinados entre 1942-1946⁸⁷, denominados de Leis Orgânicas do Ensino. Este modelo de educação caracterizou-se pela exaltação da nacionalidade, valorização da raça e formação militar e crítica ao liberalismo⁸⁸. Após o regime totalitário com a Segunda Grande Guerra Mundial; acelera-se o processo da redemocratização no Brasil.

⁸⁶ Em 1942, são reformados alguns ramos de ensino por meio de Leis Orgânicas do Ensino: Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamentando o ensino industrial. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, regulamentando o ensino secundário. Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, criando o SENAI. Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, ampliando SENAI e o Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, dispõe sobre as empresas oficiais manterem, escola de aprendizagem destinada à formação profissional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06>. Acesso em 24/08/07. SAVIANI (op. cit. 2005, p. 33), são reformas abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946).

⁸⁷ Em 1946, novos Decretos-lei regulamentam o ensino. Vem o Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro, regulamenta o ensino primário. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro, regulamenta o ensino normal. Os Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola.

⁸⁸ Para FERREIRA (2004, p. 1203), por liberalismo entende-se o conjunto de idéias e doutrinas que visam assegurar a liberdade individual no campo da política, da moral, da religião, etc., dentro da

A Constituição Nacional de 1946, promulgada, em 18 de setembro, pela Assembleia eleita com o novo Presidente da República (General Eurico Gaspar Dutra), retoma a tradição republicana e reflete o processo de redemocratização do País, que após a queda da ditadura de Vargas caracteriza-se pelo espírito liberal democrático. Readmite a tese de Igreja independente do Estado, porém, sem prejuízo na colaboração entre ambos, em favor dos interesses coletivos. Admite a assistência religiosa às forças armadas e a outros estabelecimentos e as associações religiosas podem ter seus cemitérios⁸⁹.

A liberdade de pensamento fica assegurada e expressa em vários artigos:

Art. 141, § 5º - É livre a manifestação do pensamento sem que dependa de censura... [...]. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público; § 7º - É inviolável a liberdade de consciência e crença...; § 8º - Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum de seus direitos.

Art. 168, 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, manifesta por ele, se for capaz, ou pelo seu representante.

Art. 168, item VII, é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado (BRASIL, Constituição de 1946; ROMANELLI, 2002, p. 170).

A Constituição de 1946, de inspiração ideológica liberal-democrática, assegura os direitos e garantias individuais, inalienáveis, impregnados do espírito democrático, bem como das reivindicações sociais do século XX que se diferencia de 1937, na qual o direito à educação nem está mencionado e, praticamente, isenta os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação.

Na de 1946, retorna a inspiração ideológica dos educadores da Escola Nova, sobretudo com a exigência de títulos e provas para o preenchimento do cargo de magistério (Art. 168, item VI); como também, na forma de propor a organização do sistema educacional descentralizado, administrativo e pedagogicamente sem isentar a União de seu papel quanto à proposição de linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional (ROMANELLI, 2002).

sociedade. Sobre liberdade religiosa, liberalismo e ensino leigo pode-se ler em FIGUEIREDO (op. cit. 1996); SILVA Jr (2003).

⁸⁹ São vários autores que refletem sobre as associações religiosas terem seus cemitérios. Pode-se aprofundar em FIGUEIREDO (1996); SILVA Jr., (2003, cap. I).

A Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro pelo Congresso Nacional, sofre alterações por meio da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que mesmo introduzindo emendas modificativas e suspensivas, manteve-se inalterada em sua maior parte declarando a liberdade de consciência e assegurando, no Art. 168, § 3º, IV e na de 1969, Art. 176 § 3º item V – *o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.*

Assim associou o princípio da igualdade à proibição de discriminação em razão de credo religioso, como já o fizera o texto de 1934. A Constituição de 1969 reafirmou ampla liberdade de crença e aboliu a obrigatoriedade da assistência religiosa às forças armadas.

2.3 Ensino Religioso a partir de 1930 até 1970

O episcopado brasileiro insistiu na reconstrução da ordem social cristã, e defendeu que esta seria assegurada com a formação da juventude por meio dos princípios da fé cristã. Na Assembléia Constituinte de 1930-1934, entre outras questões, assumiu a defesa pela inclusão do Ensino Religioso nas escolas oficiais públicas. O cardeal Dom Leme do Rio de Janeiro organizou uma Comissão Central para acompanhar as discussões sobre os aspectos jurídico-legais durante os debates da Constituição de 1934, sob a coordenação do Pe. Leonel Franca.

Em todas as reformas ocorridas em 1931, a questão que sempre voltava à tona, segundo Niskier (1996), era o Ensino Religioso. O governo provisório de Getúlio Vargas, pelo Decreto nº 19.941, de 1931⁹⁰, introduziu o Ensino Religioso, facultativo, nas escolas públicas, nos cursos primário, secundário e normal.

Por este Decreto⁹¹, no Art. 1º, o ensino da religião fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal; Art 2º, haverá dispensa da aula de religião para os alunos cujos pais ou tutores no ato da matrícula

⁹⁰ Tratam do assunto: CNBB (1987); NERY (1993, p. 7-20); GRUEN (1995); FIGUEIREDO (1995) e JUNQUEIRA (2002); RUEDELL (2005).

⁹¹ AZEVEDO (op. cit., p. 117), o Decreto do governo provisório, instituindo nas escolas oficiais o Ensino Religioso facultativo, que fazia parte integrante e fundamental das reivindicações católicas da política escolar da Igreja, forneceu matéria para debates longos e acirrados, aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores, em cujo programa figurava a laicidade do ensino, e os educadores católicos que tomaram posições na defesa de pontos capitais do seu programa escolar, e, especialmente, do Ensino Religioso nas escolas públicas.

o requererem; Art. 3º, dá orientações sobre a organização do ensino religioso nas escolas públicas; o Art. 4º define que a organização dos programas e a escolha de livros para o ensino religioso fica a cargo das autoridades confessionais e o Art. 6º trata dos professores que serão designados pela autoridade religiosa⁹².

A linguagem do Decreto é dialética⁹³, ora trata de ensino da religião, ora de Ensino Religioso. Esta legislação trouxe para este ensino a matrícula facultativa, que até hoje permanece inalterada. A promulgação desse decreto foi resultado de empenho da Igreja Católica, especialmente pela influência do Pe. Leonel Franca⁹⁴.
A respeito,

o Decreto do governo provisório, instituindo nas escolas oficiais o ensino religioso facultativo, que fazia parte integrante e fundamental das reivindicações católicas e da política escolar da Igreja, forneceu matéria para debates longos e acirrados, aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores, em cujo programa figurava a laicidade do ensino, e os educadores católicos que tomaram posições em defesa de pontos capitais do seu programa escolar e, especialmente, do ensino religioso nas escolas públicas (AZEVEDO, 1958, p. 171-172).

Entre os defensores da neutralidade escolar e do Ensino Religioso nas escolas públicas travam-se vários conflitos, não só quanto a pontos de vista doutrinários, relativos a problemas pedagógicos e às relações entre Estado e educação, mas, segundo Azevedo (1958, p. 172), “particularmente quanto ao decreto sobre o Ensino Religioso que ocorreu, a princípio, numa atmosfera carregada de suspeitas e de prevenções”. Os reformadores retomam a questão sobre este ensino e a luta que criou a incompatibilidade entre as idéias religiosas e a renovadora da educação ficou mais áspera (AZEVEDO, 1958).

A militância católica insistia em ter o Ensino Religioso nas escolas públicas, por acreditar que a verdadeira educação seria apenas aquela baseada em princípios

⁹² SENADO FEDERAL: Subsecretaria de Informações. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em 28/08/07.

⁹³ Na filosofia, o termo dialética originalmente se referia ao estilo argumentativo encontrado nos diálogos de Platão. Sócrates interrogava outros filósofos pensadores sobre o conceito. Na filosofia alemã no final do século XVIII e começo do século XIX, no trabalho de Kant, Fichte e Hegel, recebeu um significado relacionado, mas distinto. Pode-se aprofundar estudo em EDGAR, Andrew e SEDGWICK, Peter, 2003, p. 85-87.

⁹⁴ FRANCA, Pe. Leonel. Ensino Religioso e Ensino Leigo: Aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos. SCHMIDT, Editor: Rio de Janeiro, 1931. Analisa a questão do ensino religioso e ensino leigo, como uma reação de caráter ideológico, sem justas considerações em relação aos aspectos pedagógicos, jurídicos e sociais.

cristãos. Esta convicção estava ligada ao fato de que, no final do século XIX, muitas das escolas mais conceituadas no Brasil pertenciam a congregações religiosas e ofereciam um ensino humanístico restrito às elites (ARANHA, 2006).

A luta pelo retorno do Ensino Religioso na escola pública persistiu. A Constituição de 1934 assumiu a expressão Ensino Religioso, ficando assegurado na escola pública como disciplina integrante do horário escolar, de caráter facultativa⁹⁵ aos alunos e ministrada conforme os princípios de cada denominação religiosa dos mesmos. O Art. 153 define:

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

A Constituição de 1937 mantém o Ensino Religioso com significativas alterações, tira a obrigatoriedade da escola, ao referir-se que pode fazer parte, como disciplina, do ensino primário, secundário e das escolas normais. A expressão facultativa é substituída por freqüência compulsória aos alunos e professores, pois nenhum docente era obrigado a ministrá-lo; constitui disciplina do curso e não faz alusão sobre a confissão religiosa do aluno ou da família. Artigo 133 define,

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 freqüência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Na Constituição de 1937, esta questão poderia ser de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas das lutas ideológicas envolvidas. O problema desse ensino evoluiu, bem como sua forma nas três diferentes constituições: a da Primeira e na Segunda República com a inclusão e, nas Constituições de 1934 e 1937, todas elas, com lutas de caráter ideológico. Esta luta estava mesclada de aspectos políticos e econômicos e a inclusão do Ensino Religioso facultativo nas Constituições de 1934 e 1937 foi concessão aos

⁹⁵ CUNHA (1991, p. 359); facultativo - educadores críticos dizem que a disciplina ensino religioso não é facultativa para o aluno, como prevê a legislação federal, mas 'facultatória', isto é, disciplina obrigatória sob a aparência de facultativa. Para Ferreira (op. cit. 2004, p. 750), facultativo = que dá a faculdade ou o poder de alguma coisa. Que permite se faça ou não se faça algo. Que não é obrigatório.

católicos. Com esta inclusão, o governo adotou uma política de conciliação e compromisso.

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso ficou garantido no Art. 168 § V,

o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Na Assembléia Nacional Constituinte de 1946, um dos pontos mais polêmicos foi a matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, pois na visão dos defensores do ensino laico extrapola o âmbito educacional e insere-se na relação Estado e Igreja.

Para Oliveira (2005, p. 165-67), a oposição a este ensino baseava-se em dois argumentos: a República separou o Estado da Igreja e o Ensino Religioso na escola pública, bem como as demais emendas religiosas. Nesta visão, seria um retrocesso em relação ao lema republicano da Igreja Livre num Estado Livre e o ensino de religião é tarefa dos templos e da família e não da escola⁹⁶. Ainda,

o fato de termos uma vasta gama de seitas e credos religiosos, tornando inviável a aplicação desta prescrição a todas elas, acarretando o privilégio da religião da maioria, única efetivamente contemplada. Ao mesmo tempo, tal implantação significaria um constrangimento e/ou uma coação aos seguidores de outros credos e seitas. A consequência seria a disseminação do ódio religioso no interior das escolas, contrariando nossas tradições de tolerância religiosa (OLIVEIRA, R. P., 2005, p.166).

Outra variante da postura contrária ao ensino da religião centrava seus segmentos nos temas ministrados fora do horário normal de aulas, sem ônus para os cofres públicos e ministrado por pessoa estranha ao corpo docente do estabelecimento de ensino.

Gustavo Capanema foi o redator do capítulo da educação da Constituição e da emenda garantindo o Ensino Religioso. No debate sobre educação na Constituinte de 1946, Oliveira (2005, p. 165) pontua que “o ponto mais polêmico foi o

⁹⁶ ROMANO (1989, p. 13-29), trata do ensino laico ou religioso? O mesmo autor (1979, p. 128) aponta em seu trabalho a concepção clássica do pensamento liberal sobre religião. Figueiredo (op. cit., p. 45-49; 59-88), desenvolve reflexão sobre a questão, ao tratar das primeiras discussões e tendências sustentadas por concepções filosóficas.

do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e insere-se na relação Estado-Igreja Católica”. Esta defesa foi mantida e afirmada pela Liga Eleitoral Católica (LEC).

Desde a Constituição de 1934 até a Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1961, na evolução da história, estão presentes três aspectos que merecem atenção: a presença ou não do Ensino Religioso nas escolas oficiais; a obrigatoriedade ou não, em tais escolas (os alunos nunca foram obrigados a se matricularem no Ensino Religioso); a confessionalidade do ensino, explicitada nas Constituições de 1934 e de 1946, mas não nas de 1937, 1967 e 1969 (GRUEN, 1995).

O discurso sobre o ensino da religião como doutrina de cada denominação ou credo religioso esteve presente na elaboração da Constituição de 1934, 1946, 1967, na Assembléia Nacional Constituinte 1985-1988 e na LDBEN de 1996. As falas posicionando-se ‘contra’ foram na compreensão de ensino da religião que supõe conteúdo de uma doutrina.

Para Oliveira (2005, p. 168-69), contestar a não inclusão do Ensino Religioso na Constituição de 1946 e, mesmo, na de 1967, ficava difícil dentro do quadro referencial católico. A manutenção explícita desse ensino é defendida na Constituinte de 1946: Ataliba Nogueira, Adroaldo Mesquita da Costa, Monsenhor Arruda Câmara, Ferreira de Souza. Gustavo Capanema os defendem, bem como o pagamento aos professores pelas aulas ministradas, pois mesmo onerando os cofres públicos, as despesas com o pagamento de professores que, até então, ministravam esse ensino gratuitamente, seria compensada pelos imensos benefícios do Ensino Religioso nas escolas.

A Liga Eleitoral Católica (LEC), manifestando a posição da hierarquia católica modifica dois aspectos da formulação mantida na Constituição de 1934. Altera a expressão “frequência facultativa” por “matrícula facultativa” e não menciona os níveis de ensino (escolas públicas primárias, secundárias e normais). A compreensão manifestada com relação ao Ensino Religioso permanece no imaginário com a experiência da educação jesuítica, desde os primórdios da educação brasileira.

Na fase de elaboração da Constituição de 1967, a Comissão de Juristas dando por inquestionável o disposto na Constituição de 1946 sobre o Ensino Religioso, segundo Horta (2005, p. 232), incluiu no ante-projeto a presença desse

ensino, com a possibilidade de remuneração dos professores de religião. Novamente, houve a discussão em torno do “ensino da religião” e não do “ensino religioso”, como disciplina escolar com tratamento pedagógico. Este tema foi discutido nas Constituições anteriores (1946 e 1934).

Para Horta (2005, p. 233-234), a remuneração ou não de professores para o Ensino Religioso foi tema bastante polêmico. Havia constituintes a favor e contra. O Deputado Brito Velho defendia ser fundamental o ensino da religião ser remunerado, sob o ponto de vista pedagógico, ideológico e filosófico. Assim, o cristianismo constituía por sua natureza o conteúdo e “o melhor sistema ideológico para servir de base à tarefa de educar para a democracia” e a religião representava “uma exigência fundamental do espírito humano”. O deputado justificava sua emenda:

nesta altura, já nos é lícito afirmar sem receio de erro, que o ensino de religião não é luxo, não é um excesso, mas é a *condição da mesma* de uma educação que queira preparar homens com equilíbrio interior, homens de caráter, homens ajustados à vida social, homens capazes de um convívio normal. *O ensino da religião é, portanto, de interesse vital para a coletividade, para a Nação, para o Estado...* Se inestimável é o serviço prestado à sociedade pelo professor de religião e de elementar justiça é retribuir pecuniariamente o trabalho honesto, segue, com todo o rigor da lógica, que remunerado há de ser o exercício do ensino da religião, por pessoa regulamente habilitada (grifada no original) (ANAIS, 6. vol., p. 122-123 apud HORTA, 2005, p. 234).

Em seu discurso, recupera argumentos de caráter filosófico e pedagógico utilizados por Francisco Campos para justificar a introdução do ensino da religião nas escolas, em 1931. Horta (2005) transcreve que o senador Gilberto Marinho na defesa da remuneração de professores de religião pelos poderes públicos assim se refere:

a adequada orientação religiosa exerce papel *difícilmente substituível* na educação integral do ser humano. Do professor de religião exige-se, além do domínio dos conteúdos programáticos, alta especialização pedagógica... Além disso, requer-se dele longa prática e, sobretudo *dedicação profissional exclusiva*, ou quase exclusiva... Como todo o profissional do magistério de grau médio e superior, o professor de religião deverá fazer de seu trabalho um meio de vida, sob pena de não ter condições de realizar um trabalho eficiente (grifado no original) (ANAIS, 6. vol., p. 520-521, apud HORTA, 2005, p. 235) (O grifo é nosso).

Com relação aos professores e sua remuneração, o debate continuou na Assembléia Nacional Constituinte (1985-1988), Constituição de 1988 e na elaboração da LDB (1988-1996). Para Horta (2005, p. 236), a remuneração de professores de Ensino Religioso só foi legalmente possível e apoiada na LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/71), que mantém no Art. 7º, § único o ensino religioso nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, mas não contém nenhuma proibição quanto à remuneração de professores.

A partir da Constituição Brasileira de 1934 e as constituições posteriores 1937, 1947, 1967 (a Emenda 1969) e 1988, o Ensino Religioso permaneceu garantido como disciplina facultativa ao aluno, obrigatória à escola, mas a concepção desse ensino nas escolas públicas foi modificando seu significado, conteúdo e metodologia diferenciando-se. O termo Ensino Religioso (ER)⁹⁷ em períodos da História da Educação Brasileira ficou denominado como catequese⁹⁸, ensino da religião, evangelização, aulas de cultura religiosa, formação religiosa, não ficando expressa sua identidade.

2.4 Formação Geral de Professores de 1930 - 1970

A partir de 1930, a formação de professores surge como um aspecto relevante e, para o ensino primário, a questão parecia estar resolvida com a criação das escolas normais. A atenção voltou-se ao preparo dos docentes do ensino secundário. Francisco Campos,

ao propor no Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, justifica-a como um instituto de alta cultura, mas argumenta que ela deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função precípua seria a formação de professores, sobretudo os do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2005, p. 33).

⁹⁷ As siglas ER e ERE, são usadas: 1 - Ensino Religioso (ER), quando se refere às Constituições nacionais e estaduais, às legislações educacionais e planos estaduais de educação; 2 - Educação Religiosa Escolar ou Ensino Religioso Escolar (ERE), quando se trata de componente curricular e refere-se, à história, programas, formação de professores, a partir de 1970, no Estado de Santa Catarina.

⁹⁸ GRUEN (1995, op. cit., p. 27-31) aprofunda a reflexão sobre Ensino Religioso e catequese. GEEURICKX (1984) desenvolve a reflexão Diferença entre catequese nas comunidades e Ensino Religioso. ALBERICH (1983), sobre a catequese na Igreja de hoje.

Em 1939, foi adotado como modelo-padrão para todo o país a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. A estas, acrescentou-se mais uma seção especial denominada Didática, prevendo-se duas modalidades de cursos: o bacharelado, com duração de três anos e a licenciatura.

O curso de Pedagogia foi definido como de bacharelado. O diploma de licenciado seria obtido pelo curso de didática, ou seja, das chamadas disciplinas pedagógicas, com duração de mais um ano, fato que originou o esquema conhecido como 3+1⁹⁹. A base organizacional da formação dos profissionais da educação, em nível superior, ainda hoje, mesmo com algumas alterações, tem sua origem na estrutura de curso implantado em 1939. Desta configuração do modelo tradicional traduzido pela soma do 3+1 se realiza a formação de professores (SAVIANI, 2005).

Nesse modelo, o aluno do curso, concluindo-o, recebia o diploma de bacharel e o de licenciatura, adquirindo o direito de registrar-se no Ministério de Educação (MEC) e obter a carteira de professor. No País, esse modelo foi seguido pelas melhores universidades que adotaram as faculdades de Filosofia Ciências e Letras, como unidades básicas da universidade, responsáveis pelo resgate e desenvolvimento da pesquisa e da formação de professores. Por esse esquema, “o mais importante na formação do professor era torná-lo o mais profundo conhecedor dos conteúdos que iria ensinar, mesmo na educação básica”. A formação pedagógica era quase secundária, porque o como ensinar seria aprendido na prática. O importante era uma sólida formação dos conteúdos disciplinares (NAGAMINE 2006).

O exercício do magistério público seria realizado por concurso público e a liberdade de cátedra ficava assegurada (CURY, 2005b). Não existem registros de como se processava a formação de professores para o Ensino Religioso. Os professores de escolas de congregações religiosas eram preparados por elas mesmas. Aqueles vindos com os núcleos de imigrantes zelavam pela educação e pelo ensino cristão e vinham com a capacitação obtida em seu país de origem.

⁹⁹ O modelo tradicional para a formação de professores, traduzido pela soma de 3+1, entende o bacharelado, geralmente de quatro anos, com a possibilidade de o aluno optar, no último ano, por cursar também as disciplinas pedagógicas para a licenciatura. Pode-se aprofundar em NAGAMINE, José Massafumi (2006, p. 79-84); SAVIANI (2005a, op. cit. p. 33-34).

Ao descrever sobre a educação nas décadas de 1920-1930, Carvalho (1996, p. 273) cita que a Confederação Católica Brasileira de Educação, fundada em 1930, cujos professores “preservavam o léxico escolanovista, saturando-o de sentido religioso, de modo a modelar a conduta do professor em conformidade com a moral cristã”.

O período anterior, de 1946 e início de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. A atuação eficaz de educadores deixou marcas na história da educação brasileira, dentre eles, destacam-se: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

2.5 Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971

Inspirado nos princípios da Carta Magna de 1946, o Ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma Comissão de educadores, encarregada de elaborar um projeto de lei, propondo a reforma geral da educação nacional. A comissão elaborou o anteprojeto e apresentou-o ao Presidente da República em 28 de outubro de 1948. Após ser reformulado recebeu contribuições de pais, professores, educadores e parlamentares e foi encaminhado ao Congresso.

No Congresso, um parecer preliminar desfavorável ao projeto do deputado Gustavo Capanema, em 14 de julho de 1949, provocou reações diversas. Em seguida, vários projetos foram anexados ao primeiro, representando cada um deles, as mais diversas correntes e tendências sobre a educação¹⁰⁰. Durante o percurso do projeto, reacenderam-se as discussões em torno da escola pública e da escola privada, bem como o ensino leigo e Ensino Religioso.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei n° 4.024, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei retoma questões entre escola pública e particular e afirma a responsabilidade e o direito, tanto do setor público como do privado em ministrar o ensino no país. Formula os fins da educação,

¹⁰⁰ MOURA (2000, op. cit., p. 136-137), cita que em 1952 é apresentado o projeto elaborado pela Associação Brasileira de Educação e no mesmo ano, do deputado Carlos Lacerda. Em 1957 o Ministro da Educação solicitou a colaboração dos professores: Pedro Calmon, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Almeida Junior, com o projeto apresentado em 1958.

garante o direito à educação e liberdade de ensino e mantém o Ensino Religioso como facultativo nas escolas oficiais.

Entre 1946-1964 surgiram importantes iniciativas em educação; desenvolveu-se o método de alfabetização de adultos, criado por Paulo Freire. No início de 1960, a discussão sobre educação popular (1962-63) tomou força, apoiada por diversos movimentos. Entre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 por deliberação do episcopado brasileiro, com o apoio de lideranças de igrejas e conotação política de mudança social¹⁰¹.

O Movimento da Cultura Popular (MCP) em Pernambuco; o de Pé no Chão também se aprende a ler, da Prefeitura de Natal; Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba e o Plano Nacional de Alfabetização, apoiados no Sistema de Paulo Freire, receberam apoio financeiro e político do MEC. Com exceção do MEB, todos foram proscritos e suas práticas desmontadas após abril de 1964 (FÁVERO, 2005).

No período, a Igreja Católica continuou apoiando a criação de escolas católicas e universidades. A partir de 1946, são criadas várias Universidades, bem como diferentes cursos. Em 15 de janeiro do mesmo ano, a Universidade Católica do Rio de Janeiro foi reconhecida e vinha atuando na área de filosofia e direito, desde 1940¹⁰². Esta foi a primeira universidade particular reconhecida no Brasil (MOURA, 2000). Em 13 de agosto de 1946, ocorre a fundação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Saviani (2005, p. 35) acentua a organização do ensino, no fundamental, conforme a LDB de 1961, mantendo a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema; porém, flexibilizou-a. Por esta lei os alunos, mediante aproveitamento de estudos, poderiam transferir-se de um ramo a outro do Ensino médio e, após sua conclusão teriam acesso ao vestibular em qualquer curso de nível superior.

¹⁰¹ MOURA (2000, op. cit., p. 142-143) cita que em 1961, ano de sua implantação o MEB atingia sete estados: Pará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Goiás, Ceará e Rio Grande do Norte. Tinha 2.687 escolas radiofônicas, com 38.734 alunos. Pode-se ler sobre o MEB em WANDERLEY (1984).

¹⁰² MOURA (2000, op. cit., p. 134-135) cita que no governo do Dr. José Linhares, pelo Decreto-lei nº 8.681 de 15 de janeiro de 1946, foi reconhecida a Universidade Católica do Rio de Janeiro, instituída por decisão do Primeiro Concílio Plenário Brasileiro e destinada a ser um Centro Nacional de Cultura Católica [...]. A data de 13 de agosto de 1946 celebra o ato da fundação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)(...). Sobre a criação de Universidades Católicas pode-se ler em CASALI, Alípio. Elite intelectual e restauração da Igreja. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, capítulo III O Projeto de Universidade Católica no Contexto de Restauração da Igreja no Brasil, p. 91-158 e Origem e Destino das Universidades Católicas: o depoimento de alguns fundadores e colaboradores iniciais. p. 159-208. Do mesmo autor, mais especificamente, sobre a fundação da PUC-SP, p. 142-148.

No capítulo da educação, a Constituição de 1967 cita a respeito da manutenção geral dos princípios advindos da Constituição de 1946, que não só ficou condicionada ao espírito da época, mas também contemplou alterações significativas: ensino primário, gratuito e obrigatório nos estabelecimentos oficiais, incorporando explicitamente a faixa etária dos sete aos 14 anos. Há extensão da faixa etária e, ao mesmo tempo, cria a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar. A Constituição ficou bastante fragilizada com a chamada Emenda Constitucional nº 1 da Junta Militar, de 17/10/1969, que refez a Constituição com Atos Institucionais.

A partir de 1964 a educação brasileira e outros setores da vida nacional ficaram vítimas do autoritarismo instalado no país. As reformas de ensino efetuadas em todos os níveis foram impostas de cima para baixo sem a participação de alunos, professores e outros setores interessados da sociedade. O fato resultou em conseqüências à sociedade brasileira de ordem política, econômica, social e educacional.

Entre 1964-1985, vários fatos marcantes ocorreram na vida do povo brasileiro. Entre eles, o Ato Institucional nº 5 (AI 5) de 13 de dezembro de 1968, dando plenos poderes ao Presidente da República. O Decreto-lei nº 477/69 de 26 de fevereiro de 1969, tipo de AI 5 (repressão) aos estudantes, professores e funcionários. Por este Decreto-lei, os estudantes passaram a ser reprimidos e controlados em suas manifestações e atividades. Pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, vem a Reforma Universitária¹⁰³; em seguida a Reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.691 de 11 de agosto de 1971.

Em síntese a Lei nº 4.024/61, após treze anos de discussão, foi a primeira a incluir todos os graus e modalidades de ensino¹⁰⁴; e a Lei nº 5.692/71 visava a auto-realização para o trabalho e o exercício da cidadania alterou o ensino primário e médio, modificando sua denominação para ensino de 1º grau (oito anos dedicados à educação geral) e 2º grau (três ou quatro anos). Uma característica marcante desta

¹⁰³ Para aprofundar estudos sobre a Reforma Universitária pode-se ler em PILETTI, Nelson (2006, p. 117-118) e outros autores que tratam da história da educação brasileira.

¹⁰⁴ PILETTI (2006, p. 108), a estrutura do Ensino pela Lei n 4.024/61 compreende: pré-primário (até os sete anos); primário (quatro a seis anos de duração); ensino médio: ginásial de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário técnico – industrial, agrícola e comercial – normal); superior (graduação e pós-graduação).

lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante que perdurou até 1982.

2.6 Ensino Religioso a partir de 1970

Até os anos de 1960 e início de 1970, o aspecto da confessionalidade está presente na história do Ensino Religioso na educação brasileira, com ampla hegemonia da Igreja Católica. A partir da Assembléia Constituinte (1985-1988), passou a ser de interesse de diferentes setores e níveis da sociedade e da educação brasileira, em especial, da família, da escola pública, de distintas denominações religiosas e do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC¹⁰⁵).

Intensifica-se o envolvimento de diferentes denominações religiosas na organização desse ensino nos estados, inicialmente, com predomínio de confissões religiosas cristãs e só mais adiante com participação de outras religiões e de distintas culturas (indígena, afro, ...).

Nos debates sobre Ensino Religioso, a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 e Lei de 1997, voltou a tradicional argumentação republicana de separação entre Estado e Igreja¹⁰⁶, assumida no Decreto n.º 119 A, de janeiro de 1890. O Brasil ao se definir como República, estabeleceu a separação entre Estado e Igreja, entre Estado e religiões. O Artigo 19 da Constituição Federal de 1988 resguarda esse entendimento:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – Estabelecer cultos religiosos ou igrejas subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
II – Recusar fé aos documentos públicos;
III – Criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si
(BRASIL, 1988).

Durante quase um século, por diversas motivações, a separação Estado e Igreja quase não foi posta em prática, tanto por parte do Estado como da Igreja,

¹⁰⁵ CONIC é uma associação fraterna de igrejas cristãs que procuram trabalhar junto, estar em diálogo e superar as divisões entre cristãos.

¹⁰⁶ Pode-se ler sobre a questão em FIGUEIREDO (199-1996), GRÜEN (1995), NERY (1988), JUNQUEIRA (2004), OLIVEIRA (2003), RUEDELL (2005) e outros autores que tratam do tema.

mais especificamente pela Igreja Católica, até bem pouco tempo, hegemônica no Brasil. Ela ocupa com suficiente liberdade e tranqüilidade os espaços do Estado e este recorre a ela, quando conveniente (FIGUEIREDO, 1995).

Na LDB promulgada em 1961, o Artigo 97 assegura a inclusão do Ensino Religioso, como disciplina dos horários normais das escolas.

O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

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

§ 2º - O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, Lei nº 4.024/1961).

As Constituições de 1967, 1969 e de 1988 deixam em aberto as opções para a prática do Ensino Religioso, seja ele na modalidade confessional, ecumênica, não-confessional e inter-religiosa. As leis e sistemas de ensino estaduais possibilitaram, a partir de 1970, iniciativas desse ensino na educação brasileira nas diferentes modalidades.

A partir de 1970, esse ensino passou a ser assunto de discussões mais efetivas e aprofundadas, em vista das mudanças sociopolíticas na educação brasileira, em especial com a Lei nº 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Artigo 7º, parágrafo único mantém o Ensino Religioso nestes termos: "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus".

Nos Estados, inicia-se a organização e elaboração da legislação para a normatização da disciplina. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em articulação com entidades religiosas começam a promoção de cursos de curta duração para formação de professores.

Pelo Brasil, multiplicam-se as mais diferentes tentativas na implantação desse ensino nas escolas públicas estaduais. Trata-se de um período rico em tentativas e experiências na produção de material para aulas de Ensino Religioso (NERY, 1993). Começam a aparecer mudanças nas modalidades de ER confessional, ecumênico e interconfessional na prática de sala de aula. Acentuam-se

dificuldades quanto à: identidade, compreensão, objetivos, linguagem, conteúdos e formação de professores.

Sem muito êxito, o Conselho Federal de Educação procura resolver pelo Parecer nº 540/77¹⁰⁷, no item nº 5, o Ensino Religioso, como educação de valores e como busca de sentido da vida. A Relatora do Parecer - Conselheira Edília Coelho Garcia conclui: "Não cabe aos Conselhos de Educação nem às escolas, estabelecer objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos, isso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas" (GRUEN, 1995, p. 61-63).

Frente às questões da política educacional em níveis nacional e estadual, o Ensino Religioso é objeto de críticas e de amplas reflexões quanto à redefinição de seu papel na escola, na busca de novo espaço e da formação de professores.

Em alguns Estados como Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, desenvolveu-se como Educação Religiosa Escolar (ERE)¹⁰⁸, sua organização nos Estados e municípios é enriquecida por debates a favor e contra este ensino na escola pública. Como exemplos são citados: os debates ocorridos na implantação do Ensino Religioso no Município de São Paulo. Durante a década de 1990, a Folha de São Paulo¹⁰⁹ publica uma seqüência de debates sobre a presença desse ensino na escola pública. Como:

parece contraditório à primeira vista que nós defensores de uma escola pública de qualidade, democrática e laica, propugnemos a

¹⁰⁷ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540/77. Brasília: CFE, 1977.

¹⁰⁸ Para Santa Catarina, entre 1970-1996 a opção foi pelo termo: Educação Religiosa Escolar (ERE), por entender que o Ensino Religioso (ER) se apóia na transmissão de conhecimentos religiosos atingindo mais o intelecto. Enquanto que ERE é mais abrangente, atinge a pessoa na sua globalidade, isto é, leva em conta a pluralidade de situações e dimensões que envolvem a vida do ser humano, proporcionando-lhe elementos e condições para discerni-las e encará-las com uma perspectiva cristã. (CIER/SC. Apresentação dos Programas de ERE. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 16). O Decreto nº 13.692 de 14/04/1981, reconhece o ER como ERE. Existem outros exemplos no Brasil, bem como, na América Latina. Cita-se o CELAM (1999), elaborou documento do trabalho, intitulado: Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe, na compreensão que ERE é bem mais amplo, que o termo ER.

¹⁰⁹ Alguns títulos de artigos da Folha de São Paulo no ano de 1991, sobre ensino religioso. ALMEIDA, D. Luciano Mendes de, (escrevia aos sábados na coluna da Folha de São Paulo). "Direito à educação integral" São Paulo: Folha de São Paulo, 23/11/1991. Conclama a todos para unir esforços para que toda a criança brasileira tenha o direito e acesso à educação de acordo com os princípios religiosos e morais de suas famílias. TRATENBERG, Maurício. Você é favorável ao ensino religioso na escola pública? Uma conquista da República. São Paulo: Folha de São Paulo, caderno 1, p. 3, 19/10/91. Defende que a escola é pública, leiga e democrática, a separação entre Estado e Igreja pela conquista republicana de 1891. É de posição contrária ao ensino religioso restrito a uma religião hegemônica. ROMANO, Roberto. Contra o ensino religioso. São Paulo: Folha de São Paulo, caderno 1, p. 2, 8/9/1991. CORTELLA, Mário Sérgio. A laicidade resguardada. In: Folha de São Paulo, de 19/10/1991, Caderno 1, p. 3. MARTINS, Ives Gandra da Silva. Ética nas escolas. In: Folha de São Paulo, 19/10/91, Caderno 1, p. 3.

presença do Ensino Religioso no conjunto de nossas escolas. A escola pública que defendemos e praticamos – é aquela que respeita a identidade cultural do aluno, resgata a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos [...]. Ora uma das dimensões mais presentes e determinantes em nossa sociedade é a da religiosidade; transmutada, o mais das vezes em práticas religiosas específicas e ligada a religiões socialmente organizadas, essa dimensão não pode ser ignorada, sob pena de ausentarmos do trabalho educativo institucional aquilo que não está ausente da prática vivencial de nosso povo (CORTELLA, 1991, p. 3).

Nesse mesmo ano, Martins I. (1991, p. 3), no artigo *Ética nas escolas* escreve, “o Ensino Religioso pode ser deturpado, ou ainda, utilizado para sugestões materialistas ideológicas”. Manifesta-se favorável ao Ensino Religioso para a juventude na escola, mas teme “desservir mais que servir”. Fala da necessidade de formação de professores para esse ensino;

a doutrina religiosa deve ser ensinada por quem tem conhecimento, de um lado, e vivência de seus princípios, de outro, eis que, se assim não for, o mestre pode se tornar um aprendiz feiticeiro. [...]. Ensinar mal, por falta de conhecimento, ou viver padrões diferentes daqueles ensinados na cátedra geram problemas maiores do que não ensinar (MARTINS, I. , 1991, p. 3).

Conforme o autor, o Ensino Religioso fala do mestre da “doutrina religiosa”, que é da responsabilidade de cada denominação religiosa e não da escola. Para a formação de professores, até o início da década de 1990, ainda não se tem no Brasil uma Licenciatura Plena que ofereça habilitação específica. No entanto, por parte de instituições religiosas e secretarias de educação municipal e estadual, são realizados ensaios com propostas de cursos para esta finalidade.

2.7 Organização de Entidades Envolvidas com Ensino Religioso

No período de 1945 e 1960, surgiu a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/Brasil) que nasceu por ocasião do I Congresso Nacional de Estabelecimentos de Ensino em 1944, no Rio de Janeiro, instalando-se em 24 de novembro de 1945, tornando-se entidade jurídica de direito privado em 1952. Em 14 de outubro de 1952, no Rio de Janeiro, foi fundada oficialmente a Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil¹¹⁰. Em 11 de fevereiro de 1954, foi criada a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB). E mais recente, em 18 de novembro de 1982, a criação do Conselho Nacional de Igreja Cristãs do Brasil.

As entidades católicas: CNBB, AEC/Brasil e CRB passaram a exercer forte influência no Ensino Religioso da modalidade confessional cristã. Este ensino continuou por vezes apresentando ausência de clareza quanto à epistemologia, linguagem e espaço da educação pública e privada e formação exigida.

Os bispos do Brasil ao organizarem a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 1952), insistem na disciplina de Ensino Religioso como meio de evangelização. No Plano de Organização do Secretariado, constatou-se a existência do Departamento da *Educação*¹¹¹, responsável pela articulação das forças da educação católica de âmbito nacional; para a articulação com Roma, não poderia dispensar a colaboração com a

Congregação Nacional de Doutrina Cristã e se faz na medida em que a Ação Católica tem na devida conta o ensino da religião propriamente dita, mas no sentido de que todo o esforço de apostolado no meio é formação cristã de catequese (CNBB, 1952, p. 25 e 28).

Por ocasião da celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965) em Roma, a Igreja Católica Apostólica Romana abriu-se ao ecumenismo e ao diálogo religioso. Durante o Concílio, o episcopado brasileiro realizou em Roma a VI Assembléia Ordinária¹¹² (1964). A CNBB, ao eleger os bispos responsáveis pelos Secretariados Nacionais escolheram Dom José Costa Campos para o secretariado do Ensino da Religião. O redator da Ata ao registrar o relatório apresentado por esse

¹¹⁰ A descrição histórica da fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil pode-se ler em QUEIROGA, Pe. Gervásio Fernandes. CNBB: comunhão e corresponsabilidade. São Paulo: Paulinas, 1977, na segunda parte, Capítulo VII em diante.

¹¹¹ Este “fará a articulação de todas as grandes forças da educação católica de âmbito nacional” (CNBB. Ata da Reunião extraordinária de instalação. Rio de Janeiro, 14 a 17 de outubro de 1952, p. 25).

¹¹² O Documento do Secretariado Geral da CNBB, da época (1952), define “a título de experiência”, o funcionamento do Secretariado Geral e o desdobramento em seis Secretariados Nacionais: a) Secretariado Nacional de Educação; b) Secretariado Nacional de Ação social; c) Secretariado Nacional de Ensino da Religião; d) Secretariado Nacional dos Seminários e Vocações Sacerdotais; e) Secretariado Nacional do Apostolado Leigo; f) Liga Eleitoral Católica. (CNBB. Reunião Extraordinária de instalação. Rio de Janeiro, 14 a 17 de outubro de 1952. Livros de Atas nº 1. Brasília, DF: CNBB, 1952, p. 25-28, In: CARON, Lurdes. A caminhada do ensino religioso na CNBB. Brasília: CNB – Setor ER, 1999 (Caderno)).

bispo usou a expressão Ensino Religioso; é a primeira vez que, em um texto oficial da CNBB, aparece a denominação Ensino Religioso¹¹³.

O registro da expressão “Secretariado do Ensino da Religião”, bem como do “Secretariado Nacional de Catequese”, conforme interpretação do redator das Atas do Secretariado Nacional de Ensino Religioso deixa a entender que, para a maioria dos bispos de então, o ensino da religião tem como paradigma a catequese.

Os bispos ao defenderem a existência desse ensino reforçam a concepção do Ensino Religioso escolar de natureza confessional, com a função de preservar os ensinamentos doutrinários da Igreja no entendimento de catequese, com a preocupação de evangelização. Os dados coletados na elaboração desta pesquisa possibilitam quase afirmar que, em razão da hegemonia e influência da Igreja Católica, o Ensino Religioso permanece garantido nas constituições brasileiras e nos horários das escolas públicas.

2.8 Formação de Professores para Ensino Religioso a partir de 1970

A formação específica de professores para o Ensino Religioso – ER na compreensão de disciplina do currículo escolar, facultativa ao aluno, desde 1934 até 1970, esteve ausente nas normatizações para a educação. O gerenciamento desta disciplina ora parecia ser da Igreja Católica ou das igrejas, ora de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Pode-se dizer uma disciplina sem *dono* e com muitos *donos*. Gruen (1984, p. 6) assinala que “o Ensino Religioso está ligado diretamente a duas grandes áreas: à da escola e à da religiosidade, das religiões. Cada uma destas áreas, na verdade, é uma constelação social”.

Nesta constelação social, fica a pergunta: quem são os professores de Ensino Religioso? Existe esta função no quadro do magistério público estadual? A formação de professores para esta disciplina está incluída nas políticas públicas? No período compreendido entre 1970-1990, há como que uma fase de emergência com relação ao Ensino Religioso.

¹¹³ Dom José Costa Campos apresentou o relatório sobre o Secretariado Nacional de Ensino Religioso. Discorreu sobre os esforços feitos para a formação de dirigentes leigos, cursos intensivos, semanas catequéticas, pesquisas, publicações, bolsas de estudos, criação dos Secretariados Regionais e Diocesanos CNBB. Livros de Atas nº 1. Ata da VI Assembléia Ordinária da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Roma, setembro de 1964. Brasília, DF: CNBB, 1964, p. 7. In: CARON, Lurdes. A caminhada do ensino religioso na CNBB. Brasília: CNB – Setor ER, 1999 (Caderno).

Para Gruen (1984), os professores são pessoas de todo o tipo. Apresentam verdadeira vocação para esta função; são professores de outras disciplinas completando carga horária com Ensino Religioso; encaram este ensino não só como meio de vida e, sim, como disciplina importante na formação do educando. Não há um quadro, como não existe a função de professor para esta disciplina.

Na década de 1970 e posterior no Ensino Religioso, prevaleceu a existência de professores leigos, isto é, sem preparação específica. São professores: religiosos, religiosas, ex-padres, padres e pastores (com sua formação teológica confessional) e professores com cursos específicos de 30, 40 horas ou até mais, ainda os que cheios de boa vontade fazem o melhor, mas carecem de formação específica.

No Brasil, do ponto de vista legal, a situação dos professores de ER é diversificada. Depende sempre das normas vigentes em cada Estado e de sua maior ou menor observância. Em sua maioria são habilitados em outras áreas, admitidos no quadro do magistério em caráter temporário ou em outra situação, dependendo da legislação de cada Estado.

Na década de 1980, constatou-se uma preocupação maior com a formação de professores para o Ensino Religioso; em diversas partes do país, cresceram experiências no sentido da oferta e busca dessa formação.

A partir de 1970, nos estados da federação surgem experiências assumidas e desenvolvidas por professores, que buscam o apoio de entidades religiosas que se articulam com as secretarias estaduais e municipais de educação, e começam a organizar-se com a função de garantir o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Em vários Estados, a entidade religiosa organizou-se em articulação com a Secretaria de Estado da Educação e instituições de ensino que promoviam cursos de formação específica para professores de Ensino Religioso. Cita-se: em Santa Catarina, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER); no Paraná, a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC); no Estado do Espírito Santo, o Conselho de Igrejas para Ensino Religioso (CIERES); em Mato Grosso, o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso (CONINTER); em Goiás, o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso (CIERGO). Os Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Sergipe, Rondônia, Amazonas e outros, também organizaram nesse período a entidade religiosa para atender ao Ensino Religioso.

Entre 1970-1990 não há uma sistemática de políticas públicas para a formação de professores para o Ensino Religioso. Como não havia curso de Licenciatura Plena com habilitação de docentes para atuar nessa área. Assim, as instituições religiosas e de ensino tomaram a iniciativa e começaram a organizar e promover cursos em nível nacional.

2.9 Formação de Professores: Iniciativas de Entidades Religiosas e Educacionais

Enquanto não existiu curso de licenciatura plena com habilitação específica para o Ensino Religioso, entidades religiosas e educacionais confessionais buscavam suprir essa carência. Entre elas: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM); O Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC); o Conselho Evangélico Latino-Americano de Educação Cristã (CELADEC); a Associação de Escolas Católicas do Brasil (AEC/Brasil); e a Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL).

2.9.1 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei 5.692/71), o Ensino Religioso escolar passa a ser objeto de maior atenção da pastoral da CNBB. Pela primeira vez, o Plano Bienal de Pastoral (1973-1974) contempla projetos para esse ensino que desencadearam ampla pesquisa e análise do que, na época, estava acontecendo nas escolas públicas. Do trabalho resultou uma publicação: “Educação Religiosa nas Escolas” (Coleção Estudos da CNBB, 1974, nº 14), que revela a compreensão do ensino da religião que nas escolas públicas passa a ser: Educação Religiosa Escolar.

A primeira instituição religiosa brasileira a preocupar-se com a formação de professores e coordenadores de Ensino Religioso, em nível nacional, foi a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1974 iniciou-se a formação de professores para esse ensino sob a promoção da CNBB, com a realização de Encontros Nacionais para Coordenadores

e Professores de Ensino Religioso (ENER)¹¹⁴, para favorecer sua discussão, definição e organização curricular. De 1974 até 1998, a CNBB realiza 12 Encontros Nacionais. A partir de 2000, promove Seminários e Encontros para a formação desses professores nas Escolas Católicas, em parceria com a Associação de Escolas Católicas do Brasil (AEC/Brasil).

Nesses encontros, a formação de professores ocorreu apoiada nos conteúdos em relação ao objeto de estudo, objetivo, conteúdo, metodologia didático-avaliativa, linguagem, história e o espaço cultural. Este ensino passou a ser cada vez mais entendido como componente curricular integrado às ações pedagógicas e do direito do cidadão.

As reflexões e estudos provocados com base nos Encontros Nacionais nas constantes mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas desafiam as entidades envolvidas com este componente curricular, mas, acima de tudo, os professores na busca de formação. O tema: formação de professores e a identidade do Ensino Religioso é tônica constante em todos os ENERs¹¹⁵ realizados de 1974-1998 (CNBB, 1974-1998).

A preocupação com o Ensino Religioso, respeitando a pluralidade cultural religiosa do povo brasileiro, apareceu mais acentuada a partir do 7º ENER, realizado em Brasília, DF, em 1988. Os ENERs posteriores a 1988, com diferentes enfoques, tratam da pluralidade cultural religiosa do povo brasileiro, da formação de professores e da busca de identidade do Ensino Religioso (CNBB, 1974-1978)¹¹⁶.

Durante e a partir do 11º ENER, de posse dos resultados de ampla pesquisa sobre a situação do Ensino Religioso no Brasil¹¹⁷, pela primeira vez os participantes

¹¹⁴ Estes Encontros eram promovidos pela CNBB e realizados de dois em dois anos. Durante a Assembléia Nacional Constituinte, foram realizados anualmente. Posterior a 1988, a CNBB, continuou promovendo estes encontros, novamente de dois em dois anos, até 1998. A partir de 1996-1997, FONAPER assume com garra e competência a parte política e pedagógica do ER. A CNBB passou, então, a se preocupar mais com a formação de professores de ER das escolas Católicas.

¹¹⁵ Nos arquivos do Setor de Ensino Religioso da CNBB, encontra-se o Relatório de cada um dos Encontros Nacionais de Coordenadores e Professores de Ensino Religioso, 1974-1998, bem como, na biblioteca pessoal de CARON, Lurdes e na biblioteca da professora FIGUEIREDO, Anísia de Paulo (Belo Horizonte/MG).

¹¹⁶ CNBB. Relatórios dos Encontros Nacionais de Coordenadores e professores de Ensino Religioso, 1974 e 1998 (Setor de Arquivos da CNBB).

¹¹⁷ O tema desenvolvido no 11º Encontro Nacional de Ensino Religioso (ENER) trata sobre “O Impacto entre a matriz sócio-político-econômico-cultural e religiosa e as culturas advenientes (3º Milênio)”. Seu objetivo é conhecer a realidade, levantando princípios e critérios que possam nortear a ação do Ensino Religioso no Brasil. E a pesquisa teve como ponto referencial de partida a seguinte hipótese: a complexidade cultural do povo brasileiro constituindo-se, ao mesmo tempo, em riquezas e desafios que necessitam serem considerados no tratamento didático do ER.

definem os Princípios Norteadores para o Ensino Religioso no Brasil¹¹⁸. Após o 11º Encontro, realizou-se, em Brasília/DF, a Primeira Sessão do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER¹¹⁹), que assume e coordena em nível nacional a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso no Brasil (PCNER), bem como a política para uma nova redação do Artigo 33 da Lei nº 9.394/96.

2.9.2 Conselho Episcopal Latino-Americano

O Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) promoveu vários encontros para, entre outras questões, tratar da formação de professores. Destacam-se os encontros de 1997 no Equador e o de 1999 na Colômbia, além de outros decorrentes nos quais apareceram como tônica a formação de professores. No documento *Orientaciones Generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*¹²⁰, 1999, registra-se:

pelo estudo realizado constata-se que há dois grandes meios que favorecem a formação de professores de Educação Religiosa. Esta se realiza principalmente, em institutos e universidades de graduação, cursos e seminários para esta especialidade. Porém, há também ações de formação permanente com muitas modalidades, que se oferecem através de instituições da Igreja e dos Ministérios de Educação Pública. Em alguns casos, as universidades estatais

¹¹⁸ De acordo com a CNBB (1996), os Princípios Norteadores do Ensino Religioso nas escolas públicas: O Ensino Religioso (ER) valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, presentes na nossa sociedade, tem como finalidade facilitar a compreensão do educando em relação a si próprio; ao outro que o diferencia; ao mundo com e no qual se inter-relaciona e ao Transcendente que se manifesta, plural e diverso, no processo histórico de construção da Humanidade. O ensino religioso deverá garantir e afirmar o direito à diferença na produção de uma civilização solidária e que tenha na liberdade o seu valor inalienável. O Ensino Religioso reconhece que a escola é o lugar privilegiado para o exercício e o aprendizado destes valores e para o confronto sadio deste mesmo pluralismo e desta mesma diversidade. O Ensino Religioso reafirma a vital necessidade da relação professor/aluno onde são formadas afetiva-psicológica-social-política-cultural e espiritualmente as gerações futuras.

¹¹⁹ O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, instalado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, por ocasião dos 25 anos da 1ª experiência de Educação Religiosa Escolar, uma proposta aberta a todo o educando, para as escolas públicas de SC e, ao mesmo tempo, os 25 anos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar (CIER). É uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega, conforme este Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso – ER, sem discriminação de qualquer natureza. (FONAPER, 1995-2006).

¹²⁰ Documentos de trabajos – 3 Orientaciones Generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe. CELAM: Bogotá, 1999.

proporcionam a formação e atualização em aspectos técnicos e pedagógicos (CELAM, 1999, p. 27).

Para o documento do CELAM (1999), existem muitas iniciativas em Universidades Católicas da América Latina para a formação de professores para ERE. Esta formação expressa-se em diferentes definições como: Ciências Religiosas, Catequese Escolar, Pedagogia da Fé, Ciências da Educação, com especialização em Educação Religiosa.

2.9.3 Conselho Nacional de Igrejas Cristãs

Entidades ecumênicas preocupadas com o Ensino Religioso na modalidade ecumênica desenvolvem políticas para a formação de professores.

Destaca-se o encontro promovido pelo Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC) nas décadas de 1980 e 1990, com a preocupação da identidade desse ensino na modalidade confessional ecumênico. Para tal, é imprescindível a formação de professores, cuja prioridade é o conhecimento e a formação dos conteúdos bíblicos. Nesta modalidade, a preocupação maior é com a evangelização e nela o ensino parte desses conteúdos.

A partir da década de 1990, o CONIC inclui em suas linhas de ação, questões relacionadas ao Ensino Religioso. Associou-se ao FONAPER e dele participa nas Assembléias, Sessões, Seminários de Formação e outros eventos na área. Em sua estrutura, mantém a Comissão de Ensino Religioso e Educação para o Ecumenismo¹²¹, que acompanha e elabora material de apoio ao ER e ao diálogo entre as diferentes denominações religiosas cristãs (CIPRIANI, 2007).

2.9.4 Conselho Evangélico Latino-Americano de Educação Cristã

O Conselho Evangélico Latino-Americano de Educação Cristã (CELADEC) – Região Sul / Brasil, promoveu, em julho de 1993, o Simpósio Nacional sobre Ensino Religioso: uma proposta ecumênica. Em 1998, o Congresso Latino-Americano: “Nuevos caminos pedagógicos frente al tercer milênio”, realizado em Assunción –

¹²¹ CONIC - Comissão de Ensino Religioso e Educação para o Ecumenismo Disponível em: <http://www.conic.org.br/?system=news&eid=193>. Acesso em 28/08/07.

Paraguay. Entre os dez temas para as oficinas, um deles tratou do Ensino Religioso nas escolas, com a preocupação da formação de professores. O modelo de Ensino Religioso é ecumênico-cristão, portanto, confessional e com a preocupação do ensino bíblico. O professor tem a responsabilidade de ser um evangelizador, um exemplo e um testemunho cristão. Neste modelo, a formação contempla conteúdos bíblicos e teológicos para que, no fazer pedagógico, seja preservada a fé cristã.

2.9.5 Associação de Escolas Católicas

A Associação de Escolas Católicas (AEC) tem sua sede em Brasília/DF, e foi formada por professores das escolas católicas associadas em suas atividades, desenvolvendo ações para formação de professores; assim, dá atenção a questões do Ensino Religioso.

Em 1984, promoveu o 1º Seminário Nacional do Ensino Religioso na Escola Católica, realizado em Brasília, de 6 a 9 de janeiro do mesmo ano. Este Seminário tratou da formação de professores e nas conclusões põe um desafio à escola, às congregações e à Diocese que desenvolveram cursos de aprofundamento em educação: “abrir para outros”, isto é, para professores que não são das escolas associadas. Sugere: “fazer um levantamento sobre experiências existentes sobre a formação de professores”, entre estas, da formação de professores do Ensino Religioso (AEC/Brasil, 1984).

Em nível nacional, a AEC retomou com mais ênfase a formação de professores do Ensino Religioso na escola católica, no ano de 2000, com a realização de Seminário para o Ensino Religioso no Novo Milênio; em 2002, com a promoção de um novo seminário em nível nacional sobre a Formação de Professores de Ensino Religioso nas Escolas Católicas. Ambos foram realizados em Campinas, SP.

A AEC está organizada em nível regional; as AEC regionais têm promovido inúmeros cursos, seminários e encontros visando a formação de professores para esse ensino. Entre muitas outras experiências de cursos, destacam-se: os Cursos de Pós-graduação, em nível de Especialização para professores de ER da AEC de Pernambuco em articulação com Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP);

AEC de São Paulo¹²² em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a AEC do Rio Grande do Sul, Paraná, e outras regionais. Mas sempre ficou a lacuna da formação por meio de licenciatura plena.

2.9.6 Associação Nacional das Escolas Luteranas

A Associação Nacional das Escolas Luteranas (ANEL), com sua sede em Porto Alegre-RS, envolve professores da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que participam, desenvolvem e articulam ações para formação de professores. Independente do trabalho articulado, cada uma dessas denominações tem suas programações específicas com relação à formação de professores de Ensino Religioso.

O Fórum Nacional Luterano de Ensino Religioso (FONALUTER), realizado em 2003, tratou da formação de professores evangélicos e obreiros para a área da Educação Cristã, e destacou o grande investimento do Departamento de Catequese na elaboração de materiais didáticos e na capacitação de professores ao Ensino Religioso nas escolas comunitárias e públicas.

A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), preocupada com a formação de professores para o Ensino Religioso promove, desde 1998, Cursos de Especialização – *lato sensu*, em Ensino Religioso, abertos à participação de professores, independente de seu credo religioso.

No FONALUTER, realizado de 23 a 25 de maio de 2003, em Rodeio, Santa Catarina, organizado e coordenado pelo Departamento de Catequese e convocado pela Presidência da IECLB (Pastor Prof. Dr. Walter ALTMANN) em suas palavras destaca que o Fórum, como um espaço de reflexão,

reforçou o desejo da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil de continuar sua caminhada, a partir de sua base de fé, contribuindo para que o Ensino Religioso seja um espaço de humanização, liberdade e sentido de vida, despertando valores alicerçados na comunhão, na solidariedade e no respeito à liberdade religiosa (ALTMANN, In: KLEIN, 2001, p. 5).

¹²² A Associação das Escolas Católicas de São Paulo (AEC/SP), realizou entre os anos de 1994-1998 três cursos de Pós-graduação em nível de Especialização para formação de professores coordenadores do Ensino Religioso, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEER – AEC & PUC-SP).

Por parte de outras denominações religiosas cristãs existem inúmeras iniciativas no Brasil para formar professores de Ensino Religioso. Pela experiência adquirida nestes longos anos de envolvimento com a formação de professores, observa-se que em todos os eventos promovidos por entidades religiosas confessionais, a tendência do destaque ao Ensino Religioso é baseada nos valores cristãos e na fé dentro da concepção de cada confissão religiosa. Importa observar que todas as denominações em sua política interna ou como entidade civil que se organiza, mesmo com dificuldade, busquem compreender a nova epistemologia pedagógica do Ensino Religioso.

Paulo Freire (2002, p. 25), afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Para o professor ensinar, precisa aprender; para aprender, precisa de cursos de formação, pois

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 31-32).

É preciso não só que entidades confessionais e educacionais atuem na formação de professores ao Ensino Religioso, e sim que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) incluam nas políticas públicas de formação os professores do Ensino Religioso.

2.10 Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 e Ensino Religioso

Com a promulgação da Constituição da República de 1988, surge o primeiro projeto de regulamentação do Capítulo da Educação para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O projeto de autoria do Deputado Otávio Elísio Alves de Brito (PMDB-MG) nº 1.258/88, passou por inúmeras modificações. Contou com maior participação da sociedade, sobretudo dos profissionais da educação. Recebeu mais de 1.260 emendas que foram incorporadas pelo relator deputado Jorge Hage (PMDB-BA).

A seqüência da elaboração da LDB se dá pelo substitutivo da relatora deputada Ângela Regina Amin (PDS-SC). Para garantir um projeto de lei

democrático, coerente com as necessidades e urgências da educação brasileira, foram desencadeadas, por diferentes setores da sociedade, intensas atividades para influenciar a definição da lei.

Em maio de 1993, o referido Projeto recebe o nº 101/93, indo para o Senado tendo como relator o Senador Cid Sabóia. No Senado, em 20 de novembro de 1994, recebeu a aprovação da Comissão de Constituição e Justiça. Em 1995, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) foi indicado como novo relator e apresentou um outro projeto de sua autoria, que passa a tramitar no Congresso Nacional, de forma paralela ao da Câmara, que vinha circulando desde 1992.

O projeto do Senador Darcy Ribeiro foi subscrito pelos senadores Maurício Correa (PDT-DF) e Marco Maciel (PFL-PE), e o projeto nº 1.258C/88 (Jorge Hage e Ângela Amin) foi preterido no Senado, fazendo com que o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro tramitasse no Senado Federal e em fevereiro de 1996 fosse aprovado.

Como o projeto era oriundo da Câmara, foi preterido ao do Senado; o novo projeto retornou à Câmara. Nesta recebeu como relator o Deputado José Jorge (PFL-PE), que conseguiu sua aprovação em 17 de novembro de 1996, com 349 votos a favor, 73 contra e quatro abstenções¹²³.

Em 20 de dezembro de 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LDB nº 9.394/96, publicada no Diário Oficial do dia 23/12/96, reconhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Segundo a Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a aprovação rápida desta Lei, desconsiderando a participação de segmentos da sociedade, deveu-se a influências de políticas do Banco Mundial, pois,

o exame mais cuidadoso do processo de construção da política educacional do governo aponta como matriz conceitual da política educacional as diretrizes do Banco Mundial, comum aos vários países latino-americanos. Desta forma, é preciso analisar a vitória do projeto governamental como vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1996, p. 4).

Segundo a avaliação do Fórum em Defesa da Escola Pública (1996, p. 4-5), a rápida aprovação do Projeto de Lei foi uma estratégia do governo que obteve êxito, pois evitou confronto de projetos em andamento e, mais ainda, valeu-se de

¹²³ Documento da Câmara dos Deputados. Brasília, 1996.

uma variedade de projetos de lei, medidas provisórias e decretos-lei. Pouco a pouco, estes configuram a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta vitória do governo significou apenas o êxito de um determinado projeto, totalmente, diferente do defendido pelos segmentos da sociedade.

O acompanhamento da elaboração da nova LDB (1988-1996) exigiu intensos esforços, pois o Ensino Religioso como disciplina do currículo recebeu tratamento desigual às demais disciplinas. Em 28 de fevereiro de 1996, o Projeto foi ao Senado Federal, e este votou o mesmo, sob o Parecer nº 30, que incluiu para o Ensino Religioso a expressão "*sem ônus para os cofres públicos*", descartando, assim, a possibilidade de eliminar tal expressão. O Projeto foi devolvido à Câmara dos Deputados e aprovado em 17 de dezembro de 1996, incluindo na seção III, que trata do Ensino Fundamental, no Artigo 33, o Ensino Religioso¹²⁴, com a seguinte redação:

Art. 33 - O ensino religioso de matrícula facultativa constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (O grifo é nosso).

A Constituição de 1988 garante no § 1º do Art. 210 o ensino religioso. Os parlamentares brasileiros, fiéis a esta determinação, aprovaram no Art. 33 da Lei 9.394, de 1996, o Ensino Religioso na educação escolar. Para Motta, esta aprovação ocorre com as seguintes normas:

- a) Matrícula facultativa, devendo, portanto, se matricular apenas os alunos interessados a ter aulas de religião;
- b) Constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Para as escolas da rede privada não há qualquer determinação;
- c) Não deverá acarretar quaisquer ônus para os cofres públicos;

¹²⁴ Informação mais completa sobre o ensino religioso na nova LDB encontra-se in: CARON, Lurdes (org.) e equipe do GREER. O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário. Petrópolis: Vozes, 1997b.

- d) Será oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis;
- e) Poderá ter caráter confessional ou interconfessional (MOTTA, 1997, p. 330).

O Artigo 33 original prevê a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental sem ônus aos cofres públicos. Esta expressão passa a idéia do Ensino Religioso ser definido como *confessional*¹²⁵ e/ou *interconfessional*¹²⁶, sendo questão de interesse exclusivo de igrejas. Ora, esta definição mantida na LDB, além de contrariar a praxe vigente nos Estados, torna inviável a oferta desse ensino nas escolas públicas. Para este modelo de ensino, a Lei admite que pessoas fora do quadro do magistério entrem na escola para atender aos alunos desta ou daquela denominação religiosa. Fato este que, entre 1970-1990, já estava banido da escola.

A Constituição de 1988 assumiu o Ensino Religioso como disciplina de horário normal de aula, entendido como parte da oferta curricular na compreensão do ensino confessional (religião), uma herança do período da educação jesuítica e imperial, no qual o ensino da religião católica fazia parte normal do ensino escolar. Ao mesmo tempo, assumiu a expressão de ensino facultativo, expressão introduzida no Decreto nº 19.941 de 1931 e na Constituição de 1934, mantida em todas as Constituições e LDBs que se seguiram.

A LDB Lei nº 9.394/96, com a formulação expressa no Artigo 33 no original, admitiu dualidade na disciplina de Ensino Religioso, com a posição de ensino na

¹²⁵ MOTTA (1997, p. 331), pelo artigo 33, o ensino religioso será considerado confessional quando for ministrado de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, devendo os professores ou orientadores religiosos, neste caso, ser preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas. Schlesinger e Porto (1995, p. 651). Confessional é tudo o que diz respeito a uma confissão, doutrina ou crença religiosa. Confessional – Confessio = confissão, a proclamação de uma identidade cultural e religiosa que se afirma publicamente. Wolf Elias (2007, p. 70), a fé é confessional, isto é, de confissão luterana, anglicana, metodista, ortodoxa, católica... Daí porque se diz, também, cristãos de confissão luterana, ou anglicana, ou católica romana e assim por diante. Lima (1984, p. 18), refere que confessional: é tudo aquilo que é próprio de uma "confissão" religiosa: sua visão de mundo, seus dogmas (ou formulações de fé), sua organização como comunidade religiosa, (orações, liturgia, práticas rituais), suas leis morais etc. Também é confessional aquilo que é relativo a uma crença religiosa.

¹²⁶ Motta (op. cit. 1997, p. 331), pelo artigo 33 será definido como interconfessional o ensino religioso ministrado por educadores indicados por mais de uma entidade religiosa, os quais, após entrarem em acordo entre si, serão responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do respectivo programa. Wolf (Id. p. 73), interconfessional: Considera tudo o que é comum entre as várias confissões religiosas ou denominações religiosas cristãs. Entre confissões que tem o mesmo quadro de referência. A interconfessionalidade entre as confissões religiosas se dá porque a relação é constitutiva do jeito de ser Igreja e está enraizada no método do diálogo ecumênico. Para Lima (1984, p. 18), interconfessional: considera tudo aquilo que é comum a várias confissões religiosas (chamado também pluri-confessional).

modalidade confessional e interconfessional. Assumiu a postura da inclusão e, ao mesmo tempo, da exclusão da disciplina, com tratamento desigual às demais disciplinas do currículo escolar; inviabilizou a possibilidade de formação específica para professores e o direito ao acesso, no quadro efetivo do magistério, como profissional na função de docente do Ensino Religioso e do direito a uma remuneração digna e justa.

As mais diferentes reações surgiram quanto à questão consignada na Lei 9.394/96. O deputado Roque Zimermann referindo-se ao conteúdo do Artigo 33 da Lei Darcy Ribeiro cita que:

O conteúdo desobriga o Poder Público, sob o ponto de vista pedagógico e financeiro. Na realidade, a lei parece cercear o espírito humanista, abrangente e integrador, pela qual o ensino religioso foi incluído como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (ZIMERMANN, 1998b).

A redação do Artigo 33 da LDB com a inclusão do confessional e não confessional agravou o entendimento do Ensino Religioso como disciplina curricular, portanto, no espaço da escola pública e ensino da religião (doutrina) que é específico do espaço confessional de cada denominação religiosa.

A escola por natureza tem a função de trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, produzidos e acumulados historicamente e criar novos conhecimentos. Nem todo o conhecimento produzido é do interesse de todo o cidadão. Um conhecimento político ou religioso pode interessar um grupo e pode não interessar a outros grupos. O conhecimento religioso é disponível e a escola pode ajudar a socializá-lo. No entanto, por questões éticas e em respeito ao direito à liberdade religiosa, não impõe ao educando a adesão e a vivência desses conhecimentos como princípios de doutrina confessional de determinada religião (FONAPER, 1997).

Durante a tramitação do Projeto da LDB na Câmara e Senado, nas diversas redações contou com a atenção contínua e presença de coordenações estaduais e docentes de Ensino Religioso, em razão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, introduzida no substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. Em fevereiro de 1996, prosseguiu a mobilização nacional desse movimento para suprimi-la. Neste sentido, logo após a publicação da LDB, desencadearam-se reações por parte de

representantes de igrejas e entidades educacionais, sobretudo dos professores de Ensino Religioso, para eliminar do texto a referida expressão.

Na fase de elaboração, é importante destacar, bem como posterior à promulgação da LDB, a questão da inclusão ou não do Ensino Religioso suscitou amplos debates na mídia falada e escrita¹²⁷. São reflexões sobre a busca do que está na intenção dos legisladores e do que existe na prática desse ensino nas escolas públicas estaduais e municipais, além de estudos em vista da necessidade de salvaguardar os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão.

Um dos principais destaques nas discussões foi a tradicional argumentação republicana que trata da “separação Estado e Igreja”, “Estado e Religião”, nos termos do Decreto nº 119 A, de janeiro de 1890, revisto e incluído na Constituição de 1988, nos termos do Artigo 19 da Constituição Federal de 1988.

O Artigo 19 define que,

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II – recusar fé aos documentos públicos; III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, de imediato criou uma reação em nível nacional, quanto ao dispositivo fixado no Artigo 33, pois coincidiu com as iniciativas de políticas de formação em serviço, da forma continuada e os estados começavam a investir para atender às exigências da Lei. Nessas políticas, incluiu-se a formação dos docentes de Ensino Religioso.

¹²⁷ Os anos de 1988 e 1996, 1997, 1998, 1999, são inúmeros os artigos em jornais, revistas e outros meios sobre o Ensino Religioso. São posições a favor da inclusão deste componente no currículo escolar, outros contra sua inclusão, são pesquisas, são posições de conservadores de uma ortodoxia e/ou de intelectuais, pesquisadores e professores em defesa do novo. Enfim, esses debates favoreceram para uma nova visão do Ensino Religioso na escola pública. Alguns títulos de artigos publicados: TAVES Rodrigo França. Conselho decide hoje sobre ensino religioso. Parecer do padre jesuíta RHODEN, Kuno Paulo foi criticado e refeito porque privilegia catolicismo (O Globo. 3ª feira, 3 de novembro de 1998). PARAGUASSÚ, Lisandra. Ensino Religioso será optativo (Correio Brasiliense, 04/11/98, p. 9). BRANDES, Dom Orlando. O ensino religioso (Jornal “A Notícia”, Joinville, SC, sábado, 11/07/98). Liberdade no ensino religioso (BRASIL. Correio Brasiliense. Brasília, Domingo, 11 de abril de 1999). MAYRINK, José Maria. PUC de São Paulo abre curso inédito no país (para a formação de professores de religião) (Jornal do Brasil, 4/11/1999). Registra-se que além desses artigos, poder-se-ia mencionar e fazer os comentários sobre muitos outros.

A reação verificou-se no sentido de definição do Ensino Religioso nas escolas públicas, expresso em duas modalidades: confessional e interconfessional e a inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Temas estes que implicam dificuldades para a organização e sistematização da prática desse ensino na escola. A questão remeteu aos debates das Assembléias Nacionais Constituintes de 1934; 1937; 1946; 1967 e 1988¹²⁸.

Frente a esta concepção assegurada na LDB, alguns setores desencadearam um movimento significativo em prol do Ensino Religioso, esclarecendo seu papel e sua importância na educação na busca de dirimir distorções. Professores, entidades religiosas e educacionais e segmentos da sociedade mobilizaram-se e organizaram estratégias políticas para alteração do referido Artigo 33. A tese proposta propunha pela supressão da expressão sem ônus para os cofres públicos.

O processo de mobilização no país contou com participação ativa, sobretudo de professores de Ensino Religioso e outros, por meio do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que assumiu com vigor a defesa desse ensino e desenvolveu importante papel político na geração de debates e na inclusão do Ensino Religioso, como direito do cidadão a todo educando. O Fórum assumiu e fez a defesa, com base em sua Carta de Princípios, elaborada e divulgada em sua instalação (1995). (Anexo 1c)

Diferentes ações e estratégias são ativadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – Setor de Ensino Religioso, e de modo particular, o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso; a Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal (ASPER) e outras instituições envolvidas com a educação, como o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs, várias outras denominações religiosas, a Associação das Escolas Católicas, Secretarias de Estado da Educação, Instituições de Ensino Superior e outros seguimentos da sociedade, movimento este que resultou na modificação substancial da redação do Artigo 33 da Lei nº 9.493/96, pela redação contida na Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997.

¹²⁸ Destacam-se alguns títulos de artigos de periódicos, a partir de 1995, de autores alicerçados nas idéias republicanas e de outras, que reflorescem na década de 1990. ROSSETTI, Fernando. Escolas terão ensino religioso em 96. (Folha de São Paulo, 10/09/1995). ALMEIDA, Dom Luciano Mendes de. Ensino Religioso (Folha de São Paulo, 16/09/95). Religião: bispos temem que seja aprovado o projeto com a expressão “sem ônus para os cofres públicos” – CNBB quer que o Estado pague aulas (Folha de São Paulo. Domingo, 5 de maio de 1996, p. 3). FRIZZO, Antônio Carlos. Em que consiste a educação religiosa? (Folha de São Paulo de 13/03/96, caderno 1, p. 3).

Em maio de 1997, em Itaicí, município de Indaiatuba, São Paulo, a 34ª Assembléia Geral dos Bispos do Brasil dedica um tempo específico para refletir sobre o enunciado do Ensino Religioso na LDB. A seguir, os bispos encaminham um documento assinado pela Presidência da CNBB e pelos bispos do Brasil de cada região, a todos os deputados e deputadas federais, solicitam apoio e atenção ao artigo, para eliminar a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. (Anexo 1 d).

A posição da CNBB contou com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), da Associação das Escolas Católicas (AEC/Brasil) e de outras entidades. A mobilização nacional intensificou-se com a atuação dos participantes do 11º *Encontro Nacional de Ensino Religioso (11º ENER)*, promovido pelo Setor de Ensino Religioso da CNBB, em 1996, cujos dados colhidos foram úteis aos trabalhos do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) em sua segunda sessão, que acontece logo em seguida ao 11º ENER, bem como posteriormente.

A partir de então, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso envidou todos os esforços possíveis na Câmara dos Deputados e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A mobilização nacional intensificou-se por cartas, telegramas, fax, abaixo-assinados, contatos pessoais com os Deputados e Senadores e Ministro da Educação. Em resposta a estas solicitações, muitos deputados prometeram atender às reivindicações, mas, na prática isso não foi cumprido.

Com base nas reações suscitadas que foram acontecendo em todas as regiões do País, a Câmara Federal dos Deputados em Brasília recebeu no primeiro semestre de 1997 três projetos sobre Ensino Religioso, propondo alteração da redação do Artigo 33 da Lei nº 9.394 de 20/12/96. Estes projetos são: o Projeto de Lei nº 2.757/97 do Deputado Néelson Marchezan não propunha alteração significativa, pretendeu somente alterar o referido artigo, simplesmente retirando a expressão “*sem ônus para os cofres públicos*”, defendeu o Ensino Religioso como componente curricular, parte da educação básica e importante na formação integral do cidadão. Recebeu apoio de algumas autoridades religiosas.

O Projeto do Deputado Maurício Requião sob o nº 2.997/97 propôs uma alteração significativa artigo citado, ou seja, possibilita o Ensino Religioso ser parte integrante da formação básica do cidadão, sem proselitismo de espécie alguma. A redação de tal projeto contemplava:

Art. 33 – O ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação e proselitismo.

§ 2º Assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos segundo os parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas.

Este projeto recebeu apoio e simpatia de professores de Ensino Religioso, de entidades religiosas e educacionais, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso e outros segmentos da sociedade, porque propunha alterações significativas ao Artigo 33. A proposição defendia o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, vedava qualquer forma de doutrinação proselitista e que os conteúdos deveriam ser definidos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, respeitando a diversidade cultural brasileira (CARON, 1997b, p. 51-52).

O Projeto nº 3.043/97 de iniciativa do Poder Executivo que tramitou em caráter de urgência constitucional, acrescentou às outras duas modalidades existentes: confessional e interconfessional; a modalidade de Ensino Religioso ecumênico na educação fundamental, como conhecimento que promove a educação do senso religioso, no respeito às diferentes culturas e sem proselitismo. A Exposição de Motivos nº 78 de 12 de março de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹²⁹, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, encaminhado ao Senhor Presidente da República para justificar o Projeto da inclusão do Ensino Religioso na modalidade do ecumênico defendia que não se aplicava ao dispositivo *sem ônus para os cofres públicos* do Artigo 33 da Lei nº 9.394/96” (CARON, 1997b. p. 62-63).

Além disso, o Anteprojeto nº 3.043/97 delegava aos sistemas de ensino (estadual e municipal) os procedimentos para a definição do conteúdo e a forma de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores para este ensino. Atribuições que poderiam ser delegadas no todo ou em parte a entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas. O referido projeto recebeu

¹²⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Exposição de motivos nº 78 de 12/03/97.

apoio de autoridades e entidades religiosas por incluir a modalidade de caráter ecumênico (CARON, 1997b, p. 63).

Os três Projetos mencionados chegaram à Comissão de Educação da Câmara sem emendas dentro dos prazos regimentais. Apresentavam convergências interessantes, como: Ensino Religioso importante na formação integral do educando, parte da educação básica, direito do cidadão, respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro, disciplina do horário normal da escola pública, garantida no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988.

Na Comissão de Educação da Câmara, o relator indicado foi o Deputado Padre Roque Zimmermann que, após estudos e ouvidos os setores, representados pela CNBB, CONIC, FONAPER e MEC e outras, elaborou um Substitutivo ao Projeto de Lei, nº 2.757, de 1997, de Nélon Marchesan. O projeto com nova redação entrou como substitutivo de toda a redação contida no artigo em pauta.

O relatório do deputado Pe. Roque Zimmermann, referente ao projeto que alterou a redação do Artigo 33, assim refere:

A análise dos três projetos evidencia importantes convergências que merecem ser destacadas. Todos adotam o princípio de que o ensino religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade curricular do ensino fundamental público. Mas, também pelo custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas (ZIMERMANN, 1997).

Em 17 de julho de 1997, o Projeto foi votado na Câmara dos Deputados, recebendo aprovação da maioria das lideranças dos partidos; após a aprovação, passou em seguida para o Senado Federal. Em regime de votação em caráter de urgência constitucional, tendo como relator o Senador Joel de Holanda, que manteve a redação e recebeu a aprovação da maioria absoluta no plenário do Senado Federal, em 8 de julho de 1997, com 74 presenças: 72 a favor e duas contra.

Após sete meses da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, o Congresso Nacional aprovou a lei, alterando a redação do Artigo 33, impondo-lhes modificações. Em 22 de julho do mesmo ano, foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, como Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, e

publicada no Diário Oficial n° 139, Seção 1, 4ª feira, Brasília, em 23 de julho do mesmo ano. (Anexo 1e)

Esta Lei alterou a redação original do Artigo 33 da Lei 9.394/96, reconheceu o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Trata do Ensino Religioso nas escolas públicas, como direito do cidadão e não como ensino da religião, não mais qualificado nas modalidades de: Ensino Religioso confessional, ecumênico, interconfessional e inter-religioso. Assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Delega aos sistemas de ensino estadual e municipal os procedimentos para definição dos conteúdos de Ensino Religioso e o estabelecimento de normas para habilitação e admissão de professores. Define que os sistemas de ensino ouvirão a entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos desse ensino. Isso acontece em respeito ao que já existia em diferentes estados. Não significa que esta entidade elabore os conteúdos para o Ensino Religioso e, sim, sua função será acompanhar o cumprimento da lei e prestar assessoria à SEE.

Para Silva Jr.¹³⁰ (2003), a redação primitiva do Artigo 33 de Lei de Diretrizes e Bases assegurava a manifestação de vontade do aluno, vedada a imposição de encargos ao erário e atribuía às confissões religiosas a responsabilidade para ministrar o Ensino Religioso. Assim,

na redação atual, a primeira observação a ser feita diz respeito ao status que se pretendeu impor ao ensino religioso. Com efeito, à margem da disciplina constitucional da matéria, a nova lei prescreve a adesão religiosa, a profissão religiosa como condição supostamente necessária para a formação básica do cidadão, indiferenciando cidadão de fiel, e impondo a confissão religiosa como se forma um dever jurídico, sem a qual o indivíduo estaria inabilitado para o exercício da cidadania (SILVA JR, 2003, p. 184).

130 SILVA Jr. Hédio, em sua pesquisa de doutorado de Direito "A liberdade de crença como limite à regulamentação do ensino religioso" PUC-SP, 2003, reage com a reflexão de que "a norma Ensino Religioso deve guardar rigorosa obediência e sintonia com os limites e termos da laicidade estatal, pelo que a adoção de norma infraconstitucional que permitiu o financiamento público do Ensino Religioso bem como a ingerência estatal nesta seara (Lei n° 9.475/97), afigura-se irremediavelmente inconstitucional" (SILVA Jr., 2003, p. 1).

O Artigo 205 da Constituição (1988), bem como o Artigo 1 da LDB (1996) abrangem os processos formativos mediados pela família, escola e na convivência social. Em ambas, o direito do exercício da cidadania é preservado. Portanto, a educação como um todo é direito do cidadão e não só a disciplina Ensino Religioso que, por força dos ranços da herança que carrega desde o Brasil Colônia, a Lei nº 9.475/97 reafirma ser esta disciplina um direito do cidadão.

Por parte de alguns intérpretes e comentaristas¹³¹, este direito poderia ser entendido só para quem tem (teve) aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas, mas esta interpretação restritiva não se coaduna com o espírito da lei que define: todo o cidadão brasileiro, independente de raça, cor, sexo e religião tem direito à educação, independente de ter tido ou não aula de Ensino Religioso na escola.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição de 1988).

Art. 1 - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL. 1996).

Na sociedade, para que ocorram mudanças, é fundamental que a educação para a cidadania seja uma realidade urgente e necessária à construção de um projeto de Brasil novo. Para tanto, é preciso ter clareza a respeito do que seja cidadania integral e qual sua importância na construção de um projeto para um mundo melhor, dentro da dialética do global “glocal”¹³² aos destinos comuns da humanidade e do planeta Terra (BOFF, 2000).

¹³¹ SILVA JR. (Op., cit., p. 184-186), faz comentário sobre Ensino Religioso direito do cidadão. Destaca-se um deles. Ao prescrever o ensino religioso como condição básica para a formação do cidadão, a nova lei não deixa margem para dúvidas ou tergiversações: a partir da data de sua promulgação, o Brasil passou a contar com dois tipos de cidadãos: o cidadão perfeito, pleno, qual seja, aquele cuja formação contemplou a iniciação religiosa escolar; e o cidadão imperfeito, inacabado, isto é aquele cuja formação prescindiu da catequese escolar, o que inclui todos os alunos das escolas privadas, visto que destas, não se exige a instrução religiosa.

¹³² ZIRFAS, Jörg. Ética Global como ética Glocal. In: Educação & Sociedade - Educ. Soc. vol. 22 no. 76 Campinas Oct. 2001. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300002. Acesso em 24/09/07. A idéia do global na globalização significa que também glocal, isto é, o global no local ou diferentes locais. Sobre o conceito "glocal" ver, sobretudo, os trabalhos de Robertson, R. (1992 e 1998). A globalização como dissolução do espaço (*Enträumlichung*) significa, do ponto de vista ético, detectar também no regionalismo, no localismo e

Cidadania o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino. [...]. Cidadania é um processo inacabado e sempre aberto a novas aquisições de consciência, de participação e de solidariedade (BOFF, 2000, p. 51-53).

Em um mundo globalizado e de exclusão, é preciso investir na educação para a cidadania – a religiosidade é uma componente da vida do cidadão. E o Ensino Religioso como todas as disciplinas do currículo escolar, é responsável pela construção da nova cultura da solidariedade, pois “não há futuro para o Brasil inserido na forma de globalização econômico-financeira, excludente e destruidora da esperança”. “Construir a cidadania e co-cidadania popular é a forma concreta de se construir o projeto-Brasil” (BOFF, 2000, p. 42-73).

Para mudança e construção de um mundo melhor, é necessário que cada um e todos os cidadãos reconheçam que são convocados a participar do desenvolvimento, como sujeitos ao mesmo tempo singulares e plurais. Cada um é chamado a ajudar na produção do suficiente e do decente a todos.

Neste sentido, a Lei nº 9.475/97, sem suprimir o princípio da laicidade da escola definida pelo espírito republicano e, sem eliminar o direito à liberdade religiosa, no conjunto das disciplinas curriculares, defende que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, e como tal faz parte da educação global do educando.

A referida Lei trata o Ensino Religioso não como catequese – ensino doutrinário da Igreja Católica ou da educação cristã, em geral, do conjunto de denominações religiosas cristãs nem se trata do ensino da religião desta ou daquela tradição religiosa. É uma disciplina do currículo escolar, facultativa ao aluno que precisa ser lida, olhada, tratada com base no significado pedagógico para o aluno, não como leitura dos conteúdos doutrinários de uma determinada religião. O específico da doutrina religiosa cabe a cada denominação em seu espaço convencional.

No contexto, o Ensino Religioso crivado por conceituações divergentes quanto a seu significado e a prática no currículo escolar ou como uma das áreas do

no fundamentalismo pontos de referência para uma ética global, no sentido de uma mediação entre localidade e globalidade, como, de outra parte.

conhecimento e as formas, em atendimento ao dispositivo legal, de implantação e implementação na educação no Brasil¹³³.

A partir da referida Lei, o FONAPER elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), cujo objeto do ensino é o fenômeno religioso no seguinte entendimento,

o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições religiosas (FONAPER, 1997, p. 26-27; Caderno Temático nº 1, 2000, p. 16-17).

Existem grupos aprofundando pesquisas sobre o assunto em pauta; contudo, neste estudo, trabalha-se a compreensão de Ensino Religioso, que tem como objeto “o fenômeno religioso, que é a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser”, conforme a definição e reflexão do FONAPER expressas nos PCNER (1997, p. 32-33). Concorda-se com o entendimento de Boeing (2006, p. 39), de que, “sem a decodificação do fenômeno religioso, com suas múltiplas variantes, o diálogo torna-se inexistente ou tímido e, no geral, sobre questões periféricas”.

Para trabalhar o Ensino Religioso com o objeto, fenômeno religioso, mais importante é a contribuição da educação e com base nela, o diálogo com o diferente. Para Paulo Freire (1980a, p. 93), “o diálogo é uma relação horizontal. É uma exigência existencial que favorece a comunicação e possibilita ultrapassar o imediatamente vivido”. Alimenta-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

A educação para o diálogo contribui para a passagem da sociedade fechada à aberta e do *homem-objeto ao homem-sujeito*. Segundo Paulo Freire, isto exige um novo pronunciar-se. Esta passagem não acontece no silêncio, e sim o ser humano se faz, “na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Neste sentido, a pedagogia precisa recriar-se na identificação explícita com aqueles a quem lhe foi negado o direito de *ser-mais* e possibilitar-lhe, o direito de ser o sujeito e agente de sua própria história.

Para Freire (1980a, p. 93), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, a relação

¹³³ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso: da concepção à regulamentação. In: AEC/Brasil. Revista de Educação: Educação e religiosidade. Ano 35, nº 138, janeiro/março 2006, p. 43-61. Esta reflexão está desenvolvida em vários outros artigos e livros da autora.

eu-tu". Para o educando, passar da consciência ingênua à crítica é necessário um longo caminho. É preciso que ele seja capaz de assumir sua auto-afirmação, como sujeito, como uma questão de ética. No contexto da educação escolar, o Ensino Religioso deve contribuir para esta passagem e auto-afirmação do humano.

No momento histórico atual, face à nova legislação do Ensino Religioso, é mister re-significar conceitos e dar passos corajosos para uma releitura desse componente curricular com base em seu significado pedagógico, pautando-se na escola. Para tanto, é preciso uma atenção especial quanto ao conteúdo, mas, sobretudo da linguagem utilizada para referir-se a determinado conteúdo desse ensino. Para este enfoque epistemológico baseado no pedagógico, é de suma importância e necessário a formação de professores, pois a questão do desenvolvimento dos conteúdos do Ensino Religioso e do uso de metodologia adequada para esta disciplina depende, prioritariamente, da competência, qualificação e habilitação dos professores.

Anterior à lei, em dezoito Estados da federação havia uma entidade religiosa responsável para contribuir com as reflexões sobre Ensino Religioso e, ao mesmo tempo, promover ações para a formação de professores para este ensino. A entidade é formada por denominações religiosas cristãs que, em um trabalho articulado com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), respondia por esse ensino ¹³⁴.

A partir da Lei nº 9.475/97, há um número crescente de secretarias estaduais¹³⁵ e municipais organizando o Ensino Religioso, quanto à estrutura, concepção, formação habilitação e admissão de professores, mediante Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Portarias. Em vários Estados e Municípios, denominações religiosas constituíram-se em uma "entidade civil", reconhecida pelos sistemas de ensino, denominada de "Conselho para o Ensino Religioso (CONER)"¹³⁶.

¹³⁴ Citam-se alguns exemplos como: A Associação Interconfessional de Educação de Curitiba, PR (ASSINTEC); o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) em Santa Catarina; a Comissão Interconfessional para o ER (CIERES), no Espírito Santo; a Equipe Interconfessional de ERE (GETERI), no Rio Grande do Sul; o Conselho Interconfessional das Igrejas Cristãs para o ER, no Estado do MT (CONINTER), o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO) e outros. Todos eles com Estatutos e Regimentos próprios.

¹³⁵ No ano de 2002, por pesquisas (Internet, telefone, correspondência escrita, e visita a Estados), dados confirmam que tratam o ensino religioso, conforme a Lei nº 9.475/97, mesmo que com diferentes modalidades práticas, os estados: RS, SC, PR, SP, AL, GO, MA, MG, ES, PA, AM, MT, MS, TO, SE, CE, MA, RO, RR. Rio de Janeiro e Bahia, na modalidade confessional.

¹³⁶ Hoje, temos o CONER organizado nos Estados: RS, SC, PR, SP, MG, ES, GO, TO, MT, MS, AM, PA, SE, CE, MA, RO, RR, AC, com a entidade civil organizada. Ao todo são 18 Estados e diversos

Nos princípios da educação, a LDB assegura, em consonância com o Artigo 205 da Constituição de 1988, a defesa dos ideais de solidariedade humana, o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Estes princípios fazem parte de todo o currículo escolar, portanto, de todas as disciplinas e neste conjunto, o Ensino Religioso.

2.11 Fórum Nacional de Reflexão Permanente do Ensino Religioso: Formação de Professores

Nos Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB e nos Seminários do CONIC e CELADEC, os professores passaram a se encontrar, conhecer e organizar-se. Em 1995, foi instalado o Fórum Nacional de Reflexão Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que, em nível de Brasil, exerce uma importante função política na sociedade e na educação, sobretudo na orientação pedagógica, em quase tudo que se refere ao Ensino Religioso no País.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso foi instalado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis-SC, durante a realização da 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina na comemoração dos 25 anos de sua existência. O evento contou com a presença de 42 entidades educacionais e religiosas, com os professores representando 15 unidades da Federação. Na mesma data, foi elaborada a “Carta de Princípios” que o rege. Em setembro de 2005, completou dez anos de instalação e celebrou a data, com a promoção do III Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), realizado em Florianópolis, SC.

Desde sua instalação, o FONAPER¹³⁷ busca acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no campo do Ensino Religioso. Em um primeiro momento, ocupou-se da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e lei de 1997. Simultaneamente, foram elaborados e

municípios. Há Estados com outra forma de organização que desenvolve atividades relacionadas ao ensino religioso.

¹³⁷ A coordenação do FONAPER foi eleita para o período de dois anos. No dia 25 de setembro de 2004, foi eleita e assumiu a quarta equipe de coordenação do FONAPER. A Comissão Coordenadora para o biênio 2004 – 2006, formada pelos seguintes professores: Coordenadora: Prof^a Lurdes Caron - São Paulo/SP. Secretário: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC/PR – Curitiba. Tesoureira: Prof^a Simone Riske Koch – Blumenau/SC. Vogal: Luzia Maria de Oliveira Sena – Revista Diálogo “Ensino Religioso” – São Paulo e Prof. Kleber Maciel Rabelo SEC/CONER/MG – Belo Horizonte.

divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) que subsidiam debates e encaminhamentos de propostas a este ensino. O PCNER não é assumido pelo MEC para divulgação, sendo publicado pela Editora da Ave Maria.

O atual modelo de Ensino Religioso, definido pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 tem como ponto de partida o pedagógico e não mais a religião desta ou daquela denominação religiosa. O fato desafia como prioridade a formação de professores.

Frente ao desafio do cumprimento ao aspecto legal com relação à formação de professores ao Ensino Religioso no Brasil definido pela LDB (1996), frente à nova concepção de ER na Lei nº 9.475/97 e nos PCNER, o FONAPER assume o processo de formação de docentes para o Ensino Religioso; desenvolve e promove uma série de estratégias políticas que, aos poucos, abre caminho para a formação em serviço. Elabora, sistematiza (1995-1998) e divulga pelo Brasil, “Diretrizes de Capacitação Docente – Licenciatura – *lato sensu* – Extensão para o Ensino Religioso¹³⁸” e encaminha ao Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação¹³⁹. Este documento serve de “marco referencial” para a formação continuada dos profissionais do ER e para Instituições de Ensino Superior na organização e promoção de cursos para esta finalidade.

Com as Diretrizes de Capacitação de Professores, Instituições de Ensino Superior aqui e acolá, elaboram projetos para oferta de curso de formação de professores. Pelo país, entre 1997-2004, proliferaram cursos de especialização e pós-graduação em Ensino Religioso, mas a Licenciatura Plena com habilitação específica ficou restrita. Inicialmente, Santa Catarina começou pelo Programa Magister a oferecer licenciatura plena, também, em Ensino Religioso. O Estado do Pará, que já tinha oferecido o curso em anos anteriores, retomou a questão. Aos poucos, outros Estados vão organizando seus cursos. O desenvolvimento desses cursos é retomado no IV capítulo.

¹³⁸ FONAPER. Capacitação docente: Licenciatura – Lato Sensu – Extensão para o Ensino Religioso. Brasília, DF: Divisão Gráfica – UCB – Impresso na DOCUTECH, 1998.

¹³⁹ O FONAPER encaminhou as Diretrizes elaboradas para a formação de professores de Ensino Religioso ao MEC/CNE em 1988. Foi entregue pessoalmente ao Presidente do CNE. Não obteve resposta. Em 2004, com o apoio do Conselheiro Francisco Cordão, o Projeto com nova redação, trabalhada pela Comissão de Formação do FONAPER, foi novamente encaminhado ao CNE. Até hoje, o FONAPER aguarda de resposta. Uma cópia deste documento foi entregue ao Prof. Dr. Silas Guerriero (PUC-SP), assessor do Conselheiro Prof. Ronca, ex- magnífico reitor da PUC-SP.

Com as mudanças educacionais ocasionadas pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei Nº 9.475/97, que preconizou no Ensino Religioso o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, um marco novo surgiu na história do Ensino Religioso.

Para ajudar os professores na implementação da compreensão do atual modelo para o Ensino Religioso, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso; dos Cadernos Temáticos – *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola; Ensino Religioso: Culturas e tradições religiosas* (1 e 2) e dos Cadernos para o Curso a distância, *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio* (12), incluiu estudo sobre Ensino Religioso e o fenômeno religioso nas Tradições Religiosas de matriz indígena, ocidental, africana e oriental. A preocupação com as diferentes culturas no Ensino Religioso é bem recente.

O FONAPER, entre 2000-2005, desenvolveu, sob sua responsabilidade, o curso de extensão à distância de 120 horas, intitulado: *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. O primeiro curso, em 2001, foi veiculado pela Rede Vida de Televisão e o segundo, em 2002, pela TVE do Paraná. Participaram mais de 4.500¹⁴⁰ professores. Em 2005, o curso continuou na modalidade de contrato de prestação de serviços, organizado em 12 módulos (12 fitas de vídeo e 12 cadernos).

O FONAPER¹⁴¹ continua a preocupar-se prioritariamente com a formação de docentes ao Ensino Religioso. Para isso, organizou e viabilizou desde 1996 seminários de capacitação docente, sessões de estudos, assembléias, além de manter a web¹⁴², atualizada. Até 2007, realizou 15 sessões ordinárias, uma extraordinária, oito seminários para capacitação docente e quatro Congressos Nacionais de Ensino Religioso¹⁴³ (CONERE).

¹⁴⁰ Segundo dados do Relatório da Professora VIESSER, Lizete Carmen, apresentado na X Sessão do FONAPER, São Paulo, setembro de 2002.

¹⁴¹ Pode-se ler mais sobre o FONAPER, acessando a web <http://www.fonaper.com.br> (por nós visitada semanalmente). JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul (orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, Capítulo 3, p. 69-80. Arquivos da Secretaria do FONAPER, Blumenau, SC. CARON, Lurdes. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. In: *Pelos Caminhos*. Joinville/SC: Irmãs Catequistas Franciscanas. Informativo nº 160, 2005, p. 17-19. CARON, Lurdes. (org). *Instalação e Sessões do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. (arquivos). In: CNBB: Brasília, DF, 1995-2000.

¹⁴² Web: <http://www.fonaper.com.br> (acesso semanal).

¹⁴³ O terceiro CONERE é realizado em Florianópolis-SC no mês de novembro de 2005, com a presença de mais de 480 participantes. Teve como principal tarefa a dinamização e a reflexão sobre a

Conforme critérios assumidos pelo Fórum Nacional de Ensino Religioso em 2002, a competência do docente de Ensino Religioso requer a compreensão do fenômeno religioso contextualizando-o no espaço e tempo; a configuração e sistematização do fenômeno religioso por meio das ciências da tradição religiosa (religião) e suas teologias e a análise do papel dessas tradições na estruturação e manutenção das diferentes culturas manifestadas que formam o universo cultural religioso da população brasileira.

Ainda, que o docente de Ensino Religioso, seja capaz de fazer a exegese dos Textos Sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, ocidental e oriental) e a relação das expressões da consciência do ser humanos nas respostas pessoais e comunitárias frente o saber em si, o saber em relação e o saber de si.

O Ensino Religioso ainda não é uma disciplina tranqüila no currículo escolar. Está definido em legislação e, no entanto, continua alvo de diferentes interpretações do próprio aspecto legal e das concepções que o envolvem.

Entre os meses de junho e setembro de 2007, aconteceu nova mobilização Nacional promovida pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso¹⁴⁴, Associações de Professores de Ensino Religioso, Comissão que integra o Ensino Religioso da CNBB, Sindicatos, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Grupo de Pesquisa Educação Religião da PUC-PR (GPER), universidades, Associação das Escolas Católicas, diversos grupos de professores, Conselhos para Ensino Religioso (CONERs) e outros setores da sociedade em geral acompanharam o Projeto de Lei nº 42-A/2007 de 08/08 de 2007, de autoria do Deputado Lincoln Portela, propondo a alteração do Artigo 33 da Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta o Ensino Religioso na Educação Básica, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, realizaram ações conjuntas para a não alteração da Lei n 9.475/97 (Anexo 1f).

O Projeto de lei visava alterar o artigo 33 da Lei nº 9394/96, na redação original querendo colocar no lugar de Ensino Religioso a orientação sexual nas escolas, por meio de abaixo assinado. Este mesmo artigo já havia sido alterado pela Lei nº 9.475/97 de 22 de julho de 1997. Portanto, a proposta de alteração se deu em

Identidade do Ensino Religioso no Brasil apoiado no pedagógico. Identificação e análise de avanços, desafios e perspectivas, pois acredita-se, de que é possível fazer o diferente.

¹⁴⁴ Para conhecer a mobilização, pode-se ler em <http://www.fonaper.com.br/>.

cima de artigo já alterado e ainda não suficientemente assumido por legisladores que se supõe, no mínimo a desconheciam.

O Ensino Religioso na forma que está definido na Lei 9.475/97, neste ano de 2007, completou dez anos de vigência no Brasil. A conquista desta Lei deve-se ao esforço, à participação de muitas mãos, de muitos professores de Ensino Religioso, de entidades religiosas. Em destaque a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Ao Conselho Nacional de Igrejas Cristãs e um destaque especial ao papel político do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, influenciando diretamente no MEC, CNE, Secretarias estaduais e municipais de Educação e nas Instituições de Ensino Superior.

No entanto, registra-se no país a carência de políticas públicas que incluam a formação de professores para o Ensino Religioso. Há um longo caminho a ser percorrido.

Na seqüência, a pesquisa trabalha com a discussão de políticas públicas e a compreensão do Ensino Religioso hoje no Brasil.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A arte não é a verdade.
A arte é a mentira que nos ensina
compreender a verdade.
(PICASSO)

Este Capítulo objetiva discorrer a respeito das políticas públicas para formação de docentes à compreensão do Ensino Religioso no Brasil. Destacam-se marcos da política pública nos sistemas de ensino, a formação geral de professores a partir da concepção de diferentes autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para formação de professores. Trata da nova compreensão de Ensino Religioso a partir de 1997 e descreve a formação de professores ao Ensino Religioso, entre 1990-2006.

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 normatizam o Ensino Religioso no sistema nacional de ensino. A despeito da polêmica em torno da questão, o Estado deve estabelecer, segundo as normas constitucionais, a política de Ensino Religioso e, portanto, a política de formação dos profissionais para essa disciplina escolar.

Tomam-se aqui as políticas públicas, no sentido de Thomas Dey (Understanding public policy, 2005). Isto é, a análise do que o Estado “faz como faz e

porque faz”. A despeito da discussão sobre as dimensões e significados das políticas públicas, importa analisar as conseqüências dessa ação em relação a esta disciplina escolar e à formação de seus professores.

O Estado ao legislar sobre essa disciplina escolar delega aos sistemas estaduais e municipais a incumbência de introduzir o Ensino Religioso no ensino regular, ordenando a atividade dos docentes seja em caráter temporário¹⁴⁵ ou via concurso¹⁴⁶ de acesso ao quadro regular de magistério público.

Na atual conjuntura, a União e os Estados deixaram a formação de professores, bem como o conteúdo do Ensino Religioso, por vezes, ao encargo de entidades religiosas, civis e/ou educacionais.

3.1 Políticas Públicas na Educação Brasileira

As significativas mudanças no mundo do trabalho e da produção, o avanço tecnológico e a globalização geram transformações nas relações sociais que provocam mudanças no papel do professor e da escola. Gadotti (1992, p. 140) considera que “a preocupação com o social e o político o leva a refletir sobre seu papel na sociedade”, em cuja posição de pessoas a “educação é política”. No entanto, “não é suficiente afirmar que toda a educação é política, porque tudo é político”. O importante é identificar no que a educação é política.

A educação é política em quatro sentidos que se articulam: “a educação transmite os modelos sociais; forma a personalidade; difunde idéias políticas; é encargo da escola; é instituição social”. Nesta visão, a educação em uma sociedade de classes “transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz a dominação de classe” (CHARLOT, 1980 apud GADOTTI, 1992, p. 140).

Na verdade, a educação é uma mediação política. O importante é ter clareza do projeto político que a escola defende. Nesta visão, é fundamental repensar a

¹⁴⁵ Entende-se por Admitidos em Caráter Temporário (ACT), a admissão de professores realizada pelo Estado, normalmente no início do ano, encerrando-se no final do ano em exercício. Enquanto não tiver o professor habilitado na área, o docente pode se inscrever para ser admitido como ACT. Esta situação é para todas as disciplinas do currículo. Estados como SC, SP, e outros têm essa modalidade.

¹⁴⁶ O Estado e/ou Município, segundo a legislação pertinente, possibilita a docentes de Ensino Religioso por meio de Concurso ter acesso ao Quadro do Magistério Público. Hoje, entre outros, permitem essa possibilidade, os Estados de SC, AL, PA, RN.

formação dos profissionais da educação. Será que a formação desenvolvida nas universidades atende às demandas da sociedade hoje? Diante da precariedade de profissionais habilitados e qualificados para o ensino fundamental e médio, a universidade é responsável pela formação social dos profissionais da educação.

Mais do que nunca, é preciso (des)aprender para (re)aprender a (re)ensinar e a (re)significar, possibilitando ao ser humano ver, ler e reler e interpretar o mundo onde vive. Esta dimensão não pode ser alijada na formação do profissional da educação.

No contexto contemporâneo da globalização econômico-cultural, impõe-se que o currículo seja visto mais do que nunca, conforme Sacristán (1999), com a função social de mediar a relação escola/cultura/sociedade, dentro de um enfoque globalizador e complexo no sentido da formação/exercício da cidadania, com base nos valores da democracia, ética, equidade, justiça e solidariedade, por ser uma prática sociocultural entrecruzada nas várias práticas, e assim evidenciar as realidades que o condicionam.

O currículo precisa estar sintonizado criticamente com as realidades e articulado a um projeto político-pedagógico como cerne da convergência intencional das ações da escola, na perspectiva de fazer valer as finalidades educativas que se propõe (MELO, 2003, p. 68).

Exige-se que a escola seja um elo de socialização de conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos, com habilidades, capacidades e competências sociais, de comum acordo com o setor produtivo. Neste sentido, “educação formal e qualificação formal são situados como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade” (FRIGOTO, 1998, p. 15). Nessa configuração entram as reformas educacionais, cujo papel do Estado com relação às políticas públicas é de suma importância.

O termo política difere de política pública que, normalmente, tem caráter estatal e está ligada a atividades políticas de políticos. Para Ribeiro (1986, p. 13), “política refere-se a alguma forma de poder, seu uso, tanto na linguagem comum como na de especialistas profissionais; refere-se ao exercício de alguma forma de poder”. Por política pública, entende-se,

O conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de

determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (GUARESCHI et al., 2004, p. 180).

A política e os políticos movem-se dentro de relações sociais. Marx estudou em profundidade as relações entre política e classes, e a questão de Estado que é transferida às classes. Para ele, a “política” é atividade que resulta da luta entre as classes “sociais”. A existência dessas classes e das relações de lutas entre elas não foi considerada descoberta de Marx.

Observa-se que sua inovação está na atribuição de significado político sem transformá-las em classes “políticas” com atividades políticas iguais ao Estado, para que a atividade política do plano social seja da sociedade. Atualmente, pensar em política significa repensar as necessidades do passado presentes nas instituições.

A sociedade humana em sua organização adota uma dimensão política e meios necessários para que a vontade dos membros expresse e alcance os fins coletivos, pois,

do ponto de vista ético e dos valores, política é o conjunto de ações pelas quais os homens buscam uma forma de convivência entre os indivíduos, os grupos, nações que ofereçam condições para a realização do bem comum. Do ponto de vista dos meios de organização, a política é o exercício do poder e a luta para conquistá-lo (CNBB. 1988, p. 80).

A política torna-se expressão de uma concepção de ser humano e de projetos globais, por abranger toda a sociedade e buscar regular a vida social. trata-se de uma das formas mais nobres do compromisso a serviço dos outros e do bem comum. Esta busca do bem comum compreende a promoção da justiça, dos direitos, a denúncia de corrupção e da violação da dignidade humana, o exercício da cidadania na busca de uma cultura de paz, respeito e solidariedade com o universo criado.

3.2 Marcos da Política Pública para Educação nos Sistemas de Ensino

A partir de 1920, o país tem suas reformas educacionais. Até esta data, a educação pública não contava com um sistema organizado. Assim, várias reformas surgiram. Em 1920, a primeira reforma regional foi realizada em São Paulo por

Sampaio Dória. De 1922-1923, Lourenço Filho (do Ceará) realiza a segunda reforma.

Em 1924, Lourenço Filho (aluno de Dewey) implanta na Bahia a experiência que acumulou em cursos que fez nos Estados Unidos da América; trata-se do grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americana no Brasil.

No Rio Grande do Norte, de 1925-1928, José Augusto Bezerra deu continuidade ao movimento de reformas. De 1927-1928, Lisímaco Costa implanta a reforma no Paraná. No mesmo período, Francisco Campos implanta o projeto de Reforma na Educação de Minas Gerais. Destas reformas a mais importante, sem dúvida, foi a de Fernando Azevedo no Distrito Federal, entre 1927-1930.

A Reforma de Gustavo Capanema inicia-se, a partir de 1934, com o processo de Reformas da Educação pelas chamadas “leis orgânicas do ensino”; depois, vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 que, pela primeira vez na história da educação brasileira ofereceu um arcabouço que divisava as “diretrizes e bases da educação nacional”. Esta Lei conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independente do curso que o aluno tivesse feito.

A Lei nº 5.692/71, denominada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, no entanto, a reforma da educação começa pelo ensino superior. Antecipa a ela a Lei nº 5.540/68 de 28 de novembro de 1968, que provoca a reforma universitária. Por esta lei,

a estrutura de universidade passava a ser prioritária como forma de organização do ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão assumiam a natureza privada, via instituições isoladas, e o instituto da autonomia não conseguia se afirmar, encaixado nas injunções de natureza financeira (CARNEIRO, 1998, p. 24).

Assim, as políticas educacionais vão chegando às escolas por meio de leis que determinam as diretrizes à educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 expressa as políticas por suas características de autonomia e flexibilidade, bem como pela determinação de competências, não só para a União (Art. 9º) e Estado (Art. 10º), mas também ao município (Art. 11º), estabelecimentos de ensino (Art. 12º) e docentes (Art. 13º). Estas características

estimulam como há muito não se verificava, a organização de reuniões, debates, seminários nas escolas e nos sistemas, assim como a participação em fóruns promovidos, ora pelo DEMEC¹⁴⁷ ou pela UNDIME¹⁴⁸, ora por várias Secretarias de Educação em conjunto, ou por grupos de assessoria pedagógica e administrativa, com o objetivo de conhecer pareceres, diretrizes e trocar experiências (PAIVA, 1998, p. 28).

A participação e freqüência nos diferentes espaços de reflexão sobre a nova LDB não garante que as políticas educacionais efetivem-se, pois são envolvidas em distintas dinâmicas sociais e políticas que nem sempre favorecem sua efetivação.

Na reflexão sobre “Educação e Política no Brasil de hoje”, Neves W. (2002) destaca que as políticas têm sua dinâmica e origem ocasionada pelas mudanças ocorridas na organização da produção das relações de poder do século passado; assim,

as políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinada pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição de estratégias econômicas e políticas do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado (NEVES W., 2002, p. 13).

No campo da produção, as mudanças alimentam-se na redefinição do processo de acúmulo de capital que tem seu dinamismo assegurado no aumento da produtividade social do trabalho.

Situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças *qualitativas* ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais globais. Significa ainda admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo *específico* às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstancia numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido (NEVES, 2002, p. 16.).

Para situar as políticas educacionais, é preciso ter presente a influência que a política econômica exerce sobre a educação. O economista Paul Singer refere-se à educação e à economia, refletindo que a “transformação econômica tem muitas

¹⁴⁷ DEMEC – Departamento de Educação do Ministério de Educação e Cultura. Nos Estados, Delegacia Regional do MEC.

¹⁴⁸ UNDIME – União dos Dirigentes Municipais da Educação.

formas”, engloba todo o tipo de progresso, regresso e descreve a educação sob duas visões,

o universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los. Os dois lados são entusiásticos defensores da educação, que consideram importantíssimas (SINGER, 1995, p. 5).

A visão denomina-se “produtivista, pois concebe a educação, sobretudo a escolar, como a preparação dos indivíduos para o ingresso da ‘melhor forma’ possível na divisão social do trabalho”, que não desqualifica outros propósitos do processo educacional e sim destaca o que os economistas chamam de acúmulo de capital humano.

Para Singer (1995, p. 7-8), “a visão produtivista da educação se origina da crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado”. Os principais pontos dessa crítica têm sido: “paternalismo, ineficiência e corporativismo”. O neoliberalismo é uma doutrina, com base econômica que se reveste de acentuada carga ideológica “. A proposta de um novo liberalismo corresponde a uma nova fase do desenvolvimento capitalista. Para a autora,

neoliberalismo é uma fase do capitalismo que se organiza para realizar um novo padrão de acumulação do capital, a partir de um alto grau de concentração, seja no setor produtivo, seja no setor financeiro (MELO, 1996, p. 9).

Aos poucos, o neoliberalismo vai se implantando em várias partes do mundo e repercute na educação. Os governos tanto de direita como de esquerda vão assumindo as decisões impostas pelas concepções transnacionais. Países latino-americanos, como México, Argentina, Peru, Bolívia, Chile e o Brasil são atingidos pela onda neoliberal, seguindo toda a política de ajustes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Consenso de Washington¹⁴⁹, intensificando suas exigências no cumprimento do novo modelo.

Cada vez mais os organismos multilaterais exigem a abertura do mercado interno, a desestruturação do Estado nacional, amplo programa de privatização das

¹⁴⁹ O consenso de Washington foi realizado em 1989.

empresas estatais estratégicas e mais lucrativas, desemprego maciço, rebaixamento dos níveis de vida da classe trabalhadora e das grandes massas. No contexto neoliberal, a educação como meio para ação transformadora deve colaborar na recuperação da esperança e da certeza de um novo mundo ser possível. Sendo assim, pode-se construir uma sociedade justa e livre, para que todos os homens e mulheres sejam agentes e construtores da cultura de solidariedade e a paz.

A política neoliberal buscou responsabilizar os professores pela crise educacional, pois se as escolas não trabalharem bem, os professores serão responsáveis pelos processos educacionais.

A partir de 1990, na educação do Brasil e da América Latina há mudanças em sua função e na da escola por um conjunto de medidas. O processo de reforma do Estado e de gestão é consolidado, dando nova direção à educação básica e ao ensino superior.

Desde sua origem, a educação brasileira esteve ligada a políticas internacionais. No início, pelo modelo implantado pelos jesuítas, pela Coroa Portuguesa e outras. A partir de 1950, os acordos de cooperação internacional pela assinatura de Convênios entre Brasil e Estados Unidos da América, pela United States Agency for International Development (USAID), conhecidos como os “Acordos MEC-USAID” (VIEIRA, 2001, p. 60).

Com as novas descobertas científicas, a revolução da tecnologia, o mundo globalizado, a educação é redescoberta como um campo fértil para novos investimentos e acordos internacionais. Para Vieira (2001), tais acordos podem ser lidos em três variáveis.

A primeira, é quanto à definição de uma agenda internacional para uma “educação materializada”, como: A Conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien, Tailândia (1990); A Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe com agendas de interesse comum discutidos por Ministros da Educação, exemplo: a Conferência de Kingston, Jamaica (1996). Nesses eventos, declarações de intenções e recomendações foram feitas e os países signatários comprometeram-se com os mais distintos acordos firmados.

A segunda, expressa as políticas internacionais para educação traduz-se em propostas firmadas em um contexto que articula educação ao desenvolvimento no modelo semelhante à teoria do capital humano. A terceira variável diz respeito à

presença no País de organizações internacionais no desenvolvimento de projetos na área educacional, como a UNICEF e o Banco Mundial.

Nos últimos anos, esses três pontos constituíram-se agências de recursos destinados às mais diferentes áreas da educação e em objeto de atenção e pesquisa. Na educação, aparecem os recursos ao ensino fundamental.

Para entender e analisar as ações das políticas internacionais de educação, não é possível realizar de modo isolado, e sim devem ser situadas dentro do contexto em que são geradas e assumidas. O mesmo se verifica no Brasil com as políticas educacionais. Desde sua descoberta, o País tem a experiência de dependências.

No período de avanço tecnológico, a educação depende do sistema econômico e político. As instituições educacionais devem desenvolver uma educação a serviço do desenvolvimento econômico e tecnológico. Nesse sentido, ou a escola atualiza-se e responde às exigências da sociedade onde vive ou esse modelo parece estar fadado à crise e ao embotamento.

Deve-se pensar na perspectiva do processo de mudança. Freire reconhece a natureza política da educação como processo de mudança em um contexto histórico. Assim, pensar a História como possibilidade de mudança, é preciso reconhecer que “a educação não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2002, p. 35). Ainda, “a educação não é a única responsável pelas mudanças sociais, mas sem ela, não haverá mudança alguma” (FREIRE, 1998, p. 28). Para tanto, é responsabilidade do docente capacitar-se para atender às exigências do mundo educacional de hoje.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar de se formar antes mesmo de iniciar a sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 1998, p. 28).

Não há uma escola verdadeiramente educativa sem a ação competente dos profissionais da educação. Não basta prover as escolas com as novas tecnologias, pois o mais importante no processo educativo está no aprender, o que fazer com o saber acumulado, com as tecnologias, segundo uma ética social de respeito à vida,

pautada na criação da cultura do diálogo, na solidariedade e na justiça em benefício da humanidade e na preservação do planeta Terra.

As novas tecnologias precisam estar a serviço da humanidade e ao alcance de todos. O acesso a elas precisa ser garantido com a inclusão dos mais empobrecidos, pois é questão de ética e de política. Paulo Freire no depoimento de 1984 para a Rádio CBN, descrito por Gadotti, afirma que

o grande problema do rádio e da televisão não está nem em um nem em outro. O problema é a favor de quem e contra quem estão os meios de comunicação, pois eles não são neutros. Mas acho que temos que aproveitar os espaços de que dispomos e até criar as brechas e eu felicito vocês por um trabalho que me parece correto (GADOTTI, 1996, p. 493).

Freire não se opõe às tecnologias, às novas criações, mas aconselha que o docente crítico verifique sempre a serviço de quem está e que estas estão a serviço de quem ele trabalha, pois “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica” (FREIRE, 2002, p. 37).

Assim também ocorre com o docente de Ensino Religioso pela exigência de postura ética, competência e conhecimento cultural, historicamente imposto, é importante que sempre se pergunte a serviço de quem está trabalhando. A educação não é neutra, é impossível pensar em melhoria da educação de forma neutra, geral e abstrata, pois necessita situar-se na realidade social concreta e inserida no contexto.

Para Antoncich¹⁵⁰ (1989, p. 58), a educação como um meio de socialização precisa ajudar a pessoa adaptar-se à sociedade, pois a sociedade de hoje não é, e nem pode ser a mesma no futuro em relação ao presente. Nem a família nem a igreja serão iguais. Educar é antecipar situações e capacitar os alunos para que se desenvolvam criativamente no futuro.

A educação e a qualidade inserem-se em uma questão política que assume os contornos dos projetos político-sociais em que se acham inscritos. A educação de qualidade precisa ser defendida para favorecer a busca, a descoberta e o avanço de novas significações, conhecimentos, para que o ser humano assuma coletiva e

¹⁵⁰ ANTONCICH, Ricardo. Educador e compromisso sócio-econômico. Brasília: AEC, 1989, p. 58.

participativamente o exercício de sua cidadania e a nova cultura de paz e solidariedade.

Paulo Freire insiste na importância da construção coletiva de um conhecimento capaz de transformar. Assim, fala:

Enquanto prática docente e discente, a educativa é uma prática gnosiológica por natureza. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para com ele, partilhar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas (FREIRE, 1995, p. 79)

O fazer pedagógico e o fazer educação são atos políticos, pois a educação e a qualidade de vida são questões políticas. A educação não é neutra, ela deve ser justa e ética contra a exploração de homens e mulheres.

No cenário brasileiro, a questão das políticas para formação de professores ainda é crítica, pois não foram alcançados os patamares desejados de diminuição da distância, entre teoria e prática e da formação a todos os docentes, independentes de locais, distâncias, níveis de ensino, etc., já que nos cursos de formação para o magistério, como nas licenciaturas específicas, a distância entre teoria e prática e as questões econômicas continuam sendo cruciais.

Valentín Martínez-Otero Perez (2003, 121-133), em sua obra, “Teoria e Prática da Educação” reflete sobre a complexidade da educação; destaca que a “educação é uma realidade eminentemente humana, na qual se pode abordá-la a partir das diversas áreas do saber”. A prática da educação é social. A relação entre pensamento e ação afeta os pensadores e os práticos. É um problema cultural exigindo um tratamento amplo que contemple as relações entre subjetivo e social de todos os agentes que intervêm na experiência prática. A conveniência da relação teoria e prática torna-se desejável.

Entre os estudiosos educadores responsáveis pela formação de novos docentes, é quase unânime quando se trata da formação do profissional da educação que atualmente existe uma preparação insuficiente dos profissionais para inserção nas escolas. Haja vista a ausência/carência de cursos de formação e de uma concepção de unidade na formação do docente, entre conteúdo e metodologia. Mesmo que nos currículos existam disciplinas de cunho específico e pedagógico, a articulação teoria e prática ainda mantém certa distância. Isto se deve à ausência de

uma proposta, que defina claramente o perfil de um docente no atendimento das necessidades do exercício.

A articulação entre formação específica e pedagógica é condição “*sine qua non*”, necessária e fundamental para provocar, animar e desencadear um novo processo de formação, mesmo que não seja o suficiente. A competência profissional do professor não é construída apenas nos cursos de formação. É um processo permanente e contínuo, cuja efetivação se dá no trabalho cotidiano dos docentes na escola. A formação contínua necessita desenvolver-se, preferencialmente, na instituição escolar, enfatizando o papel do docente como profissional, estimulando-o a realizar o trabalho pedagógico apoiado na reflexão sobre a própria prática.

As políticas públicas de formação de docentes devem ser implementadas de forma visível; é preciso que estes no exercício de sua função política engajem-se politicamente em processos sociais, educativos que preservem seus direitos, promovendo o exercício da cidadania e participem das discussões e atividades de formação. Pois além de um ato de conhecimento,

a educação é também um ato político. A educação como ato político exige mediação, participação, postura crítica e política no fazer pedagógico [...] FREIRE, 1992, p. 25). [...]. Não há administração ou projetos pedagógicos neutros. Portanto, não há fazer pedagógico neutro. E o professor é um político no seu fazer pedagógico (FREIRE, 1991, p. 41).

Na entrevista concedida à revista Escola Nova em São Paulo, 26 de fevereiro de 1989, sobre: “Mudar a cara da escola”, Freire (1991, p. 27-39) diz não ser possível falar das metas educativas sem citar as condições materiais das escolas. Pois elas não são apenas “espírito”, mas também o “corpo”. Neste sentido, questiona: como ensinar e aprender com alegria em uma escola cheia de poças d’água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com fossa entupida, inventando enjôo e náusea? (FREIRE, 1991, p. 33-34).

O autor lembra que a “prática educativa cuja política não lhe cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola; por sua vez, situada e datada e não na cabeça das pessoas” (p. 34).

Assim sendo, “reparar com rapidez as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia”. Freire defende a participação e envolvimento da comunidade em geral. Precisa-se “ouvir meninos e meninas, sociedades de

bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegadas de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc.”.

Freire (1991, p. 99) considera que todas as pessoas lutem por uma escola competente, democrática, séria e alegre. O autor menciona que “ninguém nasce educador, ninguém nasce médico ou engenheiro ou professor. A gente se vai fazendo médico, professor ou engenheiro”.

Ao entrevistar Paulo Freire, Carlos Torres registra ser preciso “começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia”. A respeito do docente diz: “o professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente aos conteúdos que ensina. Estes conteúdos necessitam ser algo vivo e não noções petrificadas” (FREIRE, 1991, p. 103).

Para Freire (1991), é preciso que seja feita uma leitura do texto situado em um contexto. Assim, nunca entendeu esta leitura sem a compreensão do contexto, nem a leitura e escrita da palavra sem a “leitura” de mundo que me empurrasse à “reescrita” do mundo, isto é, a sua transformação. O mundo é o universo criado, as estruturas sociais, a política, a cultura, a história.

A Conferência Mundial “Educação para todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), segundo Torres, R. M. (2000, p. 129), “definiu a educação básica como prioridade para a década de 1990 e a educação de primeiro grau como carro-chefe”, e centrou sua análise na verificação de até que ponto conseguiu-se ter uma “visão ampliada da educação básica” e uma visão renovada da política educativa nos países em desenvolvimento e da cooperação internacional. Pois educação para todos equivale a ‘Educação Básica para todos’, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos (TORRES, 2001).

O grande desafio das políticas educacionais é incorporar na reflexão os processos de construção do ser humano, do conhecimento, de valores, da ética e da identidade. Repensar as questões educacionais à luz de uma nova ótica significa administrar direitos de sujeitos históricos e concretos; significa voltar os olhos ao ser humano e não só às estruturas do sistema. Estas questões,

remetem-nos para a importância que a educação assume nesse momento e para os desafios de ser professor no atual contexto escolar. O professor do século XXI necessita mudar sua postura perante o conhecimento. De pretensão dono do saber, o educador passa a ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno na possibilidade de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços (FELDMANN, 2003, p. 149).

O conhecimento, como nova base material das relações sociais, pressupõe reflexões/ações educativas e pedagógicas, nas quais participam agentes da prática: alunos, docentes, profissionais atuantes na escola, pais, partindo dos princípios da socialização de conhecimentos e da conseqüente produção e cotidianização do pensar sócio-histórico. O conhecimento é compreendido como produção, processo e construção; sua principal função social na escola, na atualidade, não pode estar dissociada de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade.

3.3 Formação Geral de Professores a partir de 1990: Autores refletem

Na reflexão e discussão teórica sobre a formação geral de professores incluem-se os professores de Ensino Religioso. É bem recente a discussão sobre a formação destes docentes e ainda não existe um quadro teórico para tratar especificamente dos mesmos. E tratar a parte a formação geral em específico dos docentes de ER seria até incentivar a exclusão destes ao acesso a reflexão de autores renomados sobre a formação docente frente às exigências da educação e da sociedade de hoje.

A partir de 1990, para atender as orientações internacionais, uma série de ações políticas e reformas educacionais foram intensificadas. Assim, as políticas públicas para a formação de docentes normalmente estão ligadas ao poder econômico. Políticas devem ser estabelecidas para dar conta da formação continuada de professores. Neste sentido, governos nas instâncias federal, estaduais e municipais buscam definir e concretizar políticas públicas para a formação de professores.

O Banco Mundial propôs um modelo educativo essencialmente escolar, mas com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Para este Banco, a formação de professores ficou como terceira meta.

O curso de formação a distância é um meio rápido e menos oneroso ao Estado. O Banco Mundial

desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo – em geral a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial – recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais” (LOCKHEED e VERSPOOR, 1991, p. 134 apud TORRES, 2000, p. 162).

Desse modo, a educação a distância é uma alternativa barata, mas pouco explorada na educação básica. Não há informação nem avaliações confiáveis para considerar os programas com êxito que apresentem melhores resultados na aprendizagem e quanto aos custos.

A reflexão sobre políticas de formação de docentes fala das estabelecidas pelo Banco Mundial e diz que este faz separação entre conteúdos e métodos. Desse modo, a importância de se considerar a alocação de fundos nos projetos financiados pelo Banco apresenta uma grande diferença quanto á capacitação docente que aparece em terceiro e até quarto lugar de prioridade.

O Banco Mundial afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de um amplo repertório de habilidades de ensino. Políticas de formação e de capacitação de professores são necessárias e se complementam (TORRES, 2000, p. 162).

O texto: *Melhorar a qualidade da educação básica? - As estratégias do Banco Mundial: Um Banco internacional* refere que “o Banco Mundial, nos últimos anos transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global”. Ele ocupa grande parte do espaço tradicionalmente conferido à UNESCO, a agência das Nações Unidas especializada em Educação (TORRES, 2000, p. 126).

Embora a visibilidade do Banco Mundial no setor educativo seja recente, vem trabalhando de forma direta nesse campo há mais de trinta anos, ampliando sua área de influência e ação. Atualmente, abrange atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas e presta ajuda para mobilização e coordenação dos recursos externos à educação.

Nas esferas nacional como internacional, a política da educação encontra-se nas mãos de profissionais vinculados à educação, apoiada na economia ou na sociologia. Assim, o tema docente de modo geral incomoda o Banco Mundial e a sociedade. Para o Banco Mundial, os professores

são vistos como um sindicato magisterial de reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores são vistos como problema antes que recurso, “insumo” educativo, necessário, porém, caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente as suas formações costumam de fato serem vistos como um “beco sem saída. [...]”. A formação/capacitação docente continua ocupando um lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento (TORRES, 2000, p. 160-161).

É urgente repensar políticas para a formação de professores, pois a transformação da escola frente às exigências impostas pela globalização, pela reestruturação produtiva, pelas políticas educacionais e sociedade depende em grande parte da habilitação, qualificação e competência dos professores. Para que os profissionais da educação sejam dotados de competência mínima ao exercício da profissão, o preparo se dá com a formação inicial, contínua com as licenciaturas ou cursos de magistério.

O professor é o sujeito da formação continuada, esta assume um caráter emancipatório de reflexão das práticas escolares. Nesta perspectiva, a formação profissional dos professores é de importância para que se sintam inseridos no atual contexto e para aquisição de competências e habilidades que lhes permitam o desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares cada vez com maior qualificação e comprometimento.

O atual momento histórico da educação brasileira, marcado por inquietações, indagações e indefinições políticas desafia a educação que privilegie o ser humano de forma plena. Para tanto, precisa-se de uma efetiva qualificação de professores, pois as mudanças curriculares exigem habilitação e competência dos profissionais da educação.

Esse profissional com formação adequada terá mais condições de análise, crescimento e para inovar em seu fazer pedagógico. Para Sacristán (2000, p. 182), “o professor, que possui melhor nível de conhecimento e de ‘verdade’, adotará uma série de perspectivas metodológicas em relação às perspectivas que possui do

conhecimento”; sua atuação será mais eficiente e terá condições de ação-reflexão-ação planejada e renovada.

Perrenoud (2002a) reflete que o trabalho docente entra como práxis, onde a teoria/prática caracteriza-se pela ação/reflexão/ação. O professor aprende, compreende e transforma a situação de ensino e, ao mesmo tempo é transformado por ela. Isto só é possível quando o professor se permite estar em processo de contínua autoformação.

Para o professor adquirir competências profissionais, um conjunto de conhecimentos é necessário. Essas competências são ao mesmo tempo de ordem cognitiva, afetiva, conotativa e prática. Entende-se como um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício (PERRENOUD, 2001, p. 12).

As competências profissionais resultam dos tipos de conhecimentos teóricos e práticos que são instrumentos de desenvolvimento para análise que se constitui em mera competência por permitir construir outras competências. Assim, a formação de profissionais da educação capazes e competentes deveria ser a abordagem central da maioria dos programas de formação inicial e continuada de professores do maternal à universidade.

A formação processa-se em articulação com a reflexão sobre as práticas. Assim,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992a, p. 25).

A prática da educação é social. A relação entre pensamento e ação, entre teoria e prática afeta pensadores e práticos. Trata-se de um problema cultural e exige um tratamento amplo que contemple as relações entre o subjetivo e o social de todos os agentes que intervêm na experiência prática. Portanto, é desejável a conveniência da relação teoria e prática. A falta de correspondência entre uma e outra deve ser evitada; pelo menos, este é o desejo de pessoas que querem evitar os desajustes e desencontros na sociedade e promover a cultura da solidariedade (SACRISTÁN, 2000).

O modelo de formação não é um caso isolado e próprio só dos docentes, pois encontra-se desenvolvido na maior parte das profissões e das formações de profissionais universalizadas. Tal modelo

tem suas raízes 'numa nova epistemologia da prática profissional', defendida por Schön (1987, 1994). Argyris (1978), Saint-Arnaud (1992), bem como por vários outros investigadores dos dois continentes (Calderhead, 1987; Bolster, 1983; Doyle, 1990; Altet, 1994; Perrenoud, 1993). *Esta epistemologia é baseada no princípio de que a prática profissional se constitui em si mesma um lugar autónomo e original de formação* (TARDIF, 1999, p. 25).

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser visto como uma encruzilhada de caminhos, pois permite unir práticas educativas, pedagógicas e escolares de ensino.

Para Garcia (1999, p. 150-188) existem vários modelos para a formação profissional de professores, e assim se dá o desenvolvimento profissional autónomo; o profissional baseado na observação e supervisão; o profissional pelo desenvolvimento organizacional; o profissional pelo treino; e o profissional pela investigação.

A formação dos professores está inserida em paradigmas que subsidiam o fazer do professor, sendo uma condição epistemológica, social e complexa. O professor se faz no processo: agir-pensar, em um movimento dialético, em um paradigma comunicativo. A formação do professor é multidisciplinar, complexa, incompleta, articulada ao contexto social mais amplo, na inter-relação com o outro.

3.4 Políticas da Legislação para Formação Geral de Professores

As políticas para formação dos professores motivaram muitas discussões, em função da precariedade dos recursos humanos e financeiros, desvalorização e descaracterização dos cursos do magistério e da própria profissão de ser um profissional da educação.

Neste sentido, trabalhar a temática sobre políticas públicas para formação de professores é entrar em questões polêmicas, sobretudo, quando se trata da sustentabilidade e flexibilidade das políticas, pois os modelos da sociedade/economia

na maioria das vezes tendem a escamoteá-la, deixando sérias lacunas em seu cumprimento.

Poulantzas (1985, p. 11) em “Teorias de Estado – concepções”, frente às diferentes situações, há a necessidade de fazer uma opção sobre qual o caminho para uma análise, pois “sempre existe uma distância entre teoria e prática, entre teoria e o real”. Assim ocorre com a legislação de ensino. Em seu bojo, o seu conteúdo é atrativo, motiva, desperta ânimo e esperança. No entanto, na aplicação prática, por vezes fica a desejar. Para este autor (p. 11), “hoje, mais do que nunca, a teoria não pode enclausurar-se em torre de marfim”.

Nos últimos vinte anos, no meio universitário e nas associações de docentes, a discussão a respeito da melhoria da formação de professores de todos os níveis de ensino vem sendo ampliada, pois estão relacionadas ao contexto sócio-político-econômico e cultural da sociedade contemporânea.

Diversos fatores internos e externos ao sistema de ensino interferem e contribuem positiva ou negativamente nas políticas de formação de professores, como os fatores externos: em um plano macroestrutural, com base nos anos de 1990, que são marcados pelo ideário neoliberal, implementado com apoio de organismos financeiros internacionais, cujas conseqüências interferem profundamente no processo de políticas públicas para formação de professores nos mais diferentes níveis, pois conforme cita Moraes (2001, p. 65), “a ideologia neoliberal tenta modelar as políticas sociais em circunstâncias históricas determinadas”. Normalmente, as reformas geram atritos entre as vítimas.

Normalmente as políticas públicas são ligadas à dependência do poder econômico, o que implica a necessidade de criar procedimentos análogos ao mercado-supostamente superior aos políticos que dependem de mecanismos de descentralização político-administrativa, segmentação de cidadanias, etc., ainda que estas políticas sociais aproximem-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias.

O mundo econômico e financeiro cada vez mais globalizado, afeta a estabilidade da economia nacional e internacional. A política neoliberal atinge as políticas sociais, como saúde e educação, pois estas destinam-se a atender à população brasileira e são as primeiras que sofrem a interferência da globalização no processo de neoliberalismo seletivo e excludente com cortes de verbas destinadas a tais finalidades.

O sucesso político do neoliberalismo parece ser claro, graças a algumas de suas vitórias,

como a que conseguiu desmanchar em grande parte o Estado de bem-estar social e enfraquecer os sindicatos, por meio de liberalização legal e policial do mercado de trabalho e da extensão do desemprego e do emprego precário, desregulamento, flexível. O neoliberalismo também alcançou um visível sucesso moral ideológico, e ainda, o neoliberalismo econômico leva deliberadamente a uma política conservadora (MORAES, 2001, p. 131-132).

Em um mundo neoliberal e globalizado, é preciso agilizar políticas de formação de professores que compreendam o Global no local da educação, isto é, a educação como um todo e a escola - educação escolar e seus professores seriam o “glocal”. Agir localmente com visão global.

A política da globalização está totalmente permeada por ajustes estruturais, que implicam a desregulamentação das atividades econômicas; a abertura ao mercado mundial e a estabilização econômica. Estas medidas implicam diminuição do Estado e subordinação do projeto nacional à lógica do projeto-mundo arquitetado pela ordem e pela cultura do capital globalizado. Com a globalização, há um confronto direto entre o projeto-nação brasileira e o projeto do mercado total. O mercado global vê a construção e o fortalecimento do Estado nacional como empecilho à sua expansão. O Brasil enquadra-se em posição subalterna e agregada (BOFF, 2000, p. 34-35).

A globalização facilita a transição comercial e de pessoas, mas permite que nem de longe o estudante tenha acesso às informações sobre seu próprio universo. As políticas influenciadas pela globalização abrangem a educação e nela a formação profissional dos docentes. A profissionalização do ensino

constituiu atualmente um movimento global que atravessa fronteiras nacionais nos diferentes países, sendo possível falar de certa convergência internacional em torno da profissionalização do ensino e a formação docente (TARDIF, 1999, p.16).

Para Garcia (1999, p. 136), nesta última década, em nível internacional, tem havido uma notável evolução quanto à formação de professores em exercício, tanto em nível de qualidade como de quantidade.

Assim, pensar na profissionalização do professor é pensar na especificidade que a profissão envolve. Se for possível considerar que o professor precisa adquirir seus conhecimentos, colocando-os em prática em qualquer situação que surja, isto é, ser capaz de refletir em ação de reavaliar sua ação, ser crítico, pragmático, ser responsável e participativo; ao mesmo tempo, autônomo em suas ações, saber trabalhar e produzir coletivamente.

Constantemente, o professor aprende e reaprende, organizando e desorganizando, fazendo e desfazendo, assimilando e desassimilando seu saber acumulado, para em um processo dinâmico, ser capaz de fazer síntese, reaprender, recriar, refazer seu ser e agir em um mundo cada vez mais excludente e globalizado, sem perder sua identidade como pessoa. Em síntese, é preciso conforme Delors (1998, p. 90), “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser”.

A formação geral de professores precisa de políticas públicas definidas dentro de um projeto político educacional, que seja sensível às transformações econômicas e que se articule ao modo de globalização incluyente e autônomo em relação ao capital mundial.

A globalização favorece a unificação econômica e cultural no mundo e os avanços da ciência e da tecnologia impõem à sociedade novas formas de relações sociais na produção de bens materiais, pois

se o modo de produção baseado na organização fordista-taylorisada mostrou-se, ao longo do século, como um dos instrumentos mais eficazes para as empresas no aspecto competitivo, esse cenário começa a sofrer alterações no final da década de 1970 pelo uso da informática, da microeletrônica e das telecomunicações (FELDMANN, 2003, p.141).

Frente a estas novas formas, mais do que nunca o conhecimento é objeto por excelência do trabalho educativo. Novos desafios impõem-se aos profissionais da educação e à escola. A instituição escolar, como um dos espaços de aquisição do conhecimento, de difusão e criação do saber, precisa adequar-se a tais processos de transformação, para atender às demandas do momento e adequar-se à nova realidade social.

As constantes mudanças tecnológicas e científicas oportunizam transformações no pensar a sociedade, o Estado, a educação, as políticas e as práticas educacionais.

Muitas discussões e inquietações sobre a educação, administração dos sistemas escolares, escola e formação dos professores são apresentadas pelos educadores, confirmando que os desafios que se impõem às instituições escolares e aos professores, não são poucos.

Diversos fatores interferem nas políticas de formação de professores, como fatores destaca-se:

a lentidão das estruturas administrativas, demasiadamente inchadas e pesadas, como o caso daquelas onde se inserem as escolas públicas, além da necessidade de serem levantados os problemas próprios da preparação científica e pedagógica do futuro professor e todos os níveis (OLIVEIRA, L.C.V., 2002, p. 115),

Neste sentido,

partindo da implantação definitiva na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do projeto neoliberal de educação, com a vitória das forças conservadoras na aprovação da LDB, as políticas educacionais colocadas em prática entram em contradição, frente às exigências do campo de produção e ao desemprego estrutural colocando o Brasil em posição de subordinação, diante da reestruturação produtiva e da globalização (MESQUITA, 2002, p. 16).

Para implementação das políticas, os professores no exercício de sua função política precisam participar das discussões e atividades de sua própria formação. Os problemas enfrentados na formação de docentes para o Ensino Religioso são os mesmos da formação dos demais professores.

Para Paulo Freire (1992, p. 25), “a educação além de um ato de conhecimento, é, também, um ato político”. Como ato político exige mediação, participação, postura crítica e política, no fazer pedagógico. Assim, o autor (1991, p. 41) reflete que “não existe administração ou projetos pedagógicos neutros”; portanto, não há fazer pedagógico neutro e o professor é um político no seu fazer pedagógico.

A questão da participação política aponta a necessidade de “espaços específicos de formação e sistematização para construção de novos saberes” que

devem utilizar “uma metodologia que parta da relação dialética entre teoria, reflexão e ação” (PIRES, 1993, p. 156 apud PONTUAL, 2000, p. 58).

Pontual destaca a experiência do Orçamento Participativo de Belo Horizonte e Betim e as aprendizagens ocorridas nesse processo.

...a enorme potencialidade educativa presente na dinâmica do Orçamento Participativo, sublinham o aprendizado do exercício da democracia pelos participantes do processo, a publicização das formas de decisão do orçamento no plano da administração e do legislativo municipal, incluindo a incorporação de uma preocupação com a transparência por parte dos técnicos do governo (AZEVEDO E AVRITZER, 1994, apud PONTUAL, 2000).

O profissional da educação sente-se valorizado, quando consegue no exercício de sua autonomia, ‘ter sua própria identidade’, ser crítico, reconhecer seus direitos e deveres, lutar por eles e estar a serviço da educação para a cidadania e paz. É preciso reconstruir uma nova cultura política de participação.

A construção de uma nova cultura política radicalmente democrática requer um conjunto de aprendizados capazes de transformar as atitudes, os valores os comportamentos e a ética arraigados no Estado e na sociedade, resultantes da socialização promovida pela cultura política que hegemonizou a tradição histórica brasileira (PONTUAL, 2000, p. 4).

Na cultura ocidental, apoiada na filosofia aristotélica, é tradição acreditar que a razão ou o mundo da teoria da razão pode melhorar o mundo da prática. “A cultura marca profundamente a maneira de ser e de viver do ser humano. É a cultura o “leitmotiv” da sua maneira de perceber-se, estar e agir no mundo” (FONAPER, 2000, p. 7).

Destaca Apple (2001, p. 8), que na formação de professores é preciso “um olhar atento aos problemas teóricos e práticos gerados pelas várias formas de educação pública que existem em um mundo de diferenças tanto celebradas quanto perniciosamente impostas”. Afim de manter o olhar atento, é preciso cultivar uma cultura capaz de ajudar a pensar e fazer o diferente.

Assim, Pontual ao citar Castilho e Osório destaca que

a educação voltada para a cidadania tem o objetivo global de formar cidadãos autônomos e críticos. Isto significa considerar a cidadania como uma qualidade social da democracia e entender que a

educação deve orientar-se primordialmente no sentido do fortalecimento da democracia pela criação de capacidades nos cidadãos para participarem em instituições da sociedade civil, exercerem associativamente o poder de controle sobre o governo e resolverem pacificamente os conflitos (PONTUAL, 2000, p. 5).

A formação de professores ocorre nas mais diferentes formas, níveis e instâncias. É de suma importância sua participação ativa, viva e consciente no exercício da cidadania e de sua própria autoformação. No Brasil, esta formação acontece nas mais distintas formas que exigem a participação ativa e efetiva de professores em formação.

3.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁵¹ (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando de sua promulgação fixou o início da década da educação. Quanto à formação para a função de docentes, pelo dispositivo legal desta lei, ao final da década de 1990, os professores da educação básica deveriam ter no mínimo o curso de graduação.

Com relação à educação para a formação em geral, a Lei trata no Artigo 1º e, no Artigo 2º define os princípios da educação:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana faz parte da educação global da pessoa humana. Portanto, é comum para todos os níveis de ensino e a todas as disciplinas curriculares do qual o Ensino Religioso faz parte como área do conhecimento.

¹⁵¹ CARON, Lurdes. Políticas públicas para a formação de professores para a educação Básica. In: JUNQUEIRA, S. R. A et al (Orgs). Ensino Religioso: memória e perspectivas. Curitiba: Champgnat, 2005b, p. 99 – 117. Pode-se aprofundar leituras sobre diferentes aspectos da LDB em SAVIANI (1999); CARNEIRO (1998) e outros autores.

Em linhas gerais, a LDB Lei nº 9.394/96 instituiu apenas dois níveis de educação no território nacional: a básica e a superior. A educação básica é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação de jovens e adultos. A educação profissional não integra a educação básica¹⁵² e pode ser desenvolvida independente do nível de escolarização.

A mesma Lei, no Artigo 3º, trata de como será ministrado o ensino e no item VII, sobre a valorização do profissional da educação escolar. Falar em valorização profissional significa que há necessidade de estabelecer políticas públicas para a formação do mesmo na educação.

A atual política educacional brasileira implantada pelo Ministério de Educação (MEC), firmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas legislações decorrentes e no Plano Nacional de Educação, caracteriza-se pela flexibilização e descentralização de responsabilidades, além da autonomia de sustentação do sistema escolar aos Estados e Municípios.

A LDB define que a formação de docentes precisa ser feita em nível superior; a garantia qualitativa plena nas universidades ainda é carente, pois a formação tem sido um desafio constante e permanente na história da educação brasileira; mesmo assim é possível perceber aqui e acolá diferentes iniciativas relacionadas a essa formação de professores. Destaca-se o florescimento de cursos e propostas para esta finalidade, com base na implantação da LDB de 1996.

Em vista das exigências da lei e do curto espaço de tempo, as Secretarias de Estado da Educação no contexto da descentralização do ensino, e Prefeituras Municipais no processo de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental procuram parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), no sentido de oferecer de forma rápida a possibilidade para a habilitação e capacitação de professores.

A LDB atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto à definição de normas para a gestão democrática do ensino público, e define os princípios de participação. O Artigo 14 define:

¹⁵² A idéia da necessidade de escolarização básica da população remonta aos tempos da reforma protestante. Em seu livro Carta aos Príncipes Cristãos, de 1520, Martinho Lutero (1989) defendia a alfabetização das massas populares como requisito para que os fiéis tivessem acesso direto às santas escrituras. No seu entender, caberia aos príncipes cristãos a responsabilidade pela oferta dessa escolarização. OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa. O Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 33.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ao referir-se ao profissional da educação, é preciso pensar em sua profissionalização, pois significa falar de formação, especialização e aquisição de competência profissional. A profissionalização inclui em si várias outras noções, como profissionalismo, profissionalidade, sendo “...características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características...” (IMBERNÓN, 2000, p. 24).

Se o professor necessita ter estas características e capacidades, é importante que seja habilitado para exercer sua profissão com prazer, maestria, competência e segurança para responder às necessidades que a sociedade lhe impõe.

O Artigo 22 trata das finalidades da educação básica:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A formação comum viabiliza-se por meio de uma base comum de conteúdos de aprendizagem que não apenas assegura a existência de um padrão na escola, resultado de um conjunto de valores educacionais, mas também facilita a migração de alunos de uma escola para outra, de um sistema para outro. Em um país de dimensões continentais como é o Brasil, em que o fluxo migratório interno é um dado social de grande relevância, este mecanismo é necessário. (CARNEIRO, 1998, p. 76). Com a formação comum, garantiu-se a homogeneidade mínima na qualidade de serviços educacionais.

O Ensino Fundamental¹⁵³ está definido, no Artigo 32:

¹⁵³ Pela Lei nº 9.394/96, a idade para matrícula obrigatória no ensino fundamental era os sete anos e o ensino fundamental de oito anos. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou a LDB e introduziu modificações no texto de alguns de seus artigos, tornando obrigatória a matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade. A Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, manteve a idade de matrícula, aos seis anos, mas ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos.

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para esta nova ênfase de formação básica, governos devem garantir a definição de políticas públicas para formação de professores e políticas de ação participativa em todos os sistemas de ensino.

No contexto, importa refletir sobre a necessidade de formação do professor, munido de competência profissional desejada para o bom desempenho de sua atividade. A própria LDB nos Art. 40 e 41 define:

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificado para prosseguimento ou conclusão de estudos.

A formação de professores requer políticas públicas permeadas de ações concretas, para viabilizar a profissionalização da educação e de seu profissional, considerando o que a Lei propõe e suas novas exigências.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – regulamentou o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Este Decreto trata especificamente da Educação Profissional com todas as orientações possíveis. A Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997 – regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências (BRASIL, D. O. U. de 18/04/97 – Seção I e de 26/05/97 – Seção I, p. 1.852).

No Brasil, o debate sobre a profissionalização do magistério sem desconhecer as tendências em nível mundial tem sido uma constante nas plataformas políticas de governos e nas legislações. Os Artigos 61 e 62 da LDB apontam as linhas gerais para a formação de professores.

A LDB, no título VI, define sobre os profissionais da educação, destaca no Artigo 61 os fundamentos da formação de professores de modo a atender seus diferentes níveis e modalidades e no Artigo 62 estabelece procedimentos para essa formação:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Artigo 65 determina que a formação de docentes exceto para a educação superior, incluirá a prática do ensino de no mínimo trezentas horas; e o Artigo 67 define e delega aos sistemas de ensino as competências de promoção e valorização dos profissionais da educação, quando define,

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Ainda na LDB – Título X – Das disposições transitórias, o Artigo 87 define:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. No item III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; E no § 4º “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Neste sentido, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação buscam definir políticas de consolidação de parcerias com Instituições de Ensino Superior, para realização de cursos de licenciatura plena nas mais distintas áreas carentes de professores habilitados. Cita-se como exemplo: o PEC-SP¹⁵⁴, o Programa Magister-SC, o Projeto de formação organizado em “Jornadas Pedagógicas da Bahia”, o Proformação¹⁵⁵ Nordeste e outros. Vários Estados e mesmo Instituições desenvolvem a formação de professores por meio de Projetos de Educação a Distância.

Por parte de professores, hoje há um esforço contínuo na busca de formação, no aprofundamento com reflexões, na formação de consciência crítica e na participação em eventos que discutem os rumos da educação no país.

3.6 Plano Nacional de Educação

No Plano Nacional da Educação aprovado pela Lei nº 10.172/2001, persiste o desafio da descentralização de políticas educacionais e seus reflexos na formação de professores da Educação Básica.

Brzezinski (2003, p. 25) considera “a descentralização da política de formação de professores deve ser assumida pelas esferas estadual e municipal”. Esta descentralização conta com recursos do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Magistério do ensino fundamental (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96.

Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é a melhoria da qualidade de ensino, conforme é apresentada no Plano Nacional da Educação. No entanto, só

¹⁵⁴ PEC – Programa de Formação Continuada – oferecido aos professores do ensino fundamental da rede estadual do Estado de São Paulo, que tem como amparo legal a lei própria. Trabalha a formação universitária para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

¹⁵⁵ PROFORMAÇÃO é um projeto que trabalha a formação de professores por meio da Educação a Distância e compreende os Estados de Alagoas, Paraíba e Maranhão.

poderá ser alcançado se, ao mesmo tempo, for promovida a valorização do magistério. Sem esta política, todos os esforços para atingir as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino caem no vazio. A valorização será alcançada “por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada”. Ao refletir sobre a qualificação do profissional da educação, Valente destaca que

a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação. O Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas” (VALENTE, 2001, p. 141).

Para o autor, trata-se de um compromisso da nação brasileira possibilitar a melhoria da qualidade do ensino, para assegurar o acesso à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida. Esse compromisso só poderá ser cumprido com “a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional”.

A atual legislação prevê e determina políticas públicas para formação de professores. No entanto, entre teoria e prática há uma grande distância. Mesmo com essa dicotomia, constata-se que nos diferentes Estados existem iniciativas com políticas, objetivando tal formação.

No Plano Nacional da Educação, a política proposta pela sociedade brasileira, em específico por professores, e a proposta do Governo Fernando Henrique Cardoso são a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.

Nesta valorização, será dada particular atenção à formação inicial e continuada, em especial, dos professores. Desta valorização faz parte a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira no magistério público, conforme já foi aprovado.

3.7 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Geral de Professores

O Parecer nº 01/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, no Art. 1º, diz que:

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei nº 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na LDB, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos, às exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

O Parecer nº 17/97, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, define as Diretrizes Operacionais para a educação profissional em nível nacional, dizendo que

pela primeira vez, consta em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre a educação profissional que se integre e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Voto da relatora p. 84). Sabemos que nos dias atuais torna-se cada vez mais necessária uma sólida qualificação profissional, constantemente atualizada por meio de programas de requalificação e de educação continuada. A vida profissional do cidadão está sujeita às alterações profundas e rápidas em termos de qualificação, de emprego e de renda, decorrência das inovações tecnológicas e das mudanças.

Pensar na formação e na profissionalização do docente é pensar na especificidade que esta profissão comporta, considerando que o professor precisa colocar, de modo racional, seus conhecimentos em prática em qualquer situação. Isto é ser capaz de refletir em ação, ser crítico, pragmático; em suma, ser responsável e autônomo nas suas ações.

A profissionalização do ensino não é um processo linear e mecânico que transforma os ofícios em profissão. Exige uma visão construtiva e dinâmica, o que significa que o grau de profissionalização “é mais uma característica coletiva – o estado histórico de uma prática, que reconhece aos profissionais uma autonomia

estatutária, baseada na confiança em sua competência e em sua ética” (PERRENOUD, 2002b: 12).

Não é uma realidade natural produzida por qualquer determinismo, mas sim é sócio-histórica, pois se fundamenta nos valores da cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Para Tardif (1997, p. 23), a profissionalização “reclama uma transformação substancial, não só dos conteúdos, mas também dos próprios fundamentos da formação no ensino”.

Ao falar do profissional da educação, precisa-se pensar em políticas de formação para sua profissionalização que, em nossos dias, significa falar de formação, especialização e aquisição de competência profissional.

Para a formação específica do professor de Ensino Religioso, a legislação nacional simplesmente transfere para os sistemas de ensino estadual e municipal. A Lei nº 9475/97 e o Parecer nº 97/99 do CNE transferem a competência da formação de professores do Ensino Religioso aos sistemas de ensino estadual e municipal.

O Parecer 97/99¹⁵⁶ considera a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira; a liberdade dos diferentes sistemas de ensino para definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores. Entende que isto resultará em uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos. Acredita na impossibilidade do CNE definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o Ensino Religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino. Conclui que não cabe 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, devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de

¹⁵⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 97/99 aprovado em 06/04/99. Disponível em http://www.pen.uem.br/diretrizes/Parecer_CNE-CP_1999_97.doc. Acesso em junho de 2006.

extensão orientados para o Ensino Religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida; Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do Ensino Religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores. Deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar Ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento (BRASIL – CNE, Brasília, 06 de abril de 1999).

Uma vez que a legislação assumir o Ensino Religioso como disciplina da área do conhecimento, parte da oferta curricular dos sistemas de ensino precisa definir políticas de formação de professores para esta disciplina, pois a partir da Constituição de 1988 e da LDB/96 e Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso assume uma configuração diferente de toda a tradição histórica deste ensino.

Este ensino faz parte das disciplinas escolares responsáveis pela formação do cidadão brasileiro; portanto, também precisa de professores habilitados para trabalhar com esta disciplina num diálogo aberto de respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, com uma linguagem incluyente e de respeito ao diferente. O Ensino Religioso hoje assume uma epistemologia pedagógica e novo paradigma quanto à sua concepção e compreensão a partir da escola.

3.8 Ensino Religioso: Um Novo Paradigma

No Brasil, o Ensino Religioso ao longo da história da educação passa por diferentes concepções: ensino da religião, doutrinação, educação pastoral na escola, meio de evangelização e Ensino Religioso confessional¹⁵⁷.

A partir dos anos de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) no seu artigo 7º, parágrafo primeiro, inclui o Ensino Religioso, obrigatório às escolas de ensino fundamental e médio que assumiu novas características no contexto da educação brasileira. O Ensino Religioso passou a ser

¹⁵⁷ Para maiores estudos e aprofundamento sobre o assunto, pode-se ler JUNQUEIRA (2002; 2004). FIGUEIREDO (op.cit. 1995, 1996). GRUEN, W. (op. cit. 1995) e outros.

desenvolvido e compreendido na modalidade de confessional cristão ou Ensino Religioso ecumênico e inter-religioso. O Ensino Religioso ainda permanece refém das antigas referências confessionais, ora administrado pelas igrejas, ora entregue aos professores de outras disciplinas, sem a devida formação para este ensino (PASSOS¹⁵⁸, 2007, p. 16).

No processo de construção e elaboração de propostas curriculares, este ensino diversifica-se em suas práticas. Como escreve Figueiredo (2006, p. 44), “diferentes concepções se entrecruzam, considerando a natureza da matéria que tem como pressuposto raízes bifurcadas desde sua origem”. De um lado, estão as raízes que se alimentam na fonte da religião e do outro lado, por força da legislação vigente, as raízes que bebem na fonte do sistema escolar,

com sua natureza própria, em que princípios constitucionais, como educação, ensino/aprendizagem, conteúdo/método, sujeito/objeto, escola/projeto-pedagógico, educando/educador, este último como profissional da educação, são elementos essenciais para o ajustamento da disciplina no conjunto das demais áreas do currículo (FIGUEIREDO, 2006, p. 44-45).

Em todas as etapas da história, nas concepções atribuídas ao Ensino Religioso, constatam-se presentes as modalidades de ensino confessional, ecumênico, interconfessional e inter-religioso. Hoje, este ensino caracteriza-se como um direito do cidadão, fazendo parte do conjunto das demais áreas do conhecimento e o objeto da religiosidade, passando a ter como objeto o fenômeno religioso.

Entre os anos 1970-1996, a leitura do significado do Ensino Religioso tendo como objeto a religiosidade, tinha como objetivo a formação antropológica da religiosidade, centrada em valores da cultura cristã. É o ser humano em relação a si próprio, aos outros, ao mundo, à natureza e a Deus. A educação da religiosidade tem esse diálogo como um espaço aberto que favorece o ser humano a encontrar respostas às suas interrogações frente ao seu viver (existir) e morrer. De onde vim? Para que vivo? Para onde vou? Quem sou? São perguntas que acompanham a interrogação antropológica da vida. A antropologia ajuda a compreensão do ser humano.

¹⁵⁸ PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. Para aprofundar o tema, pode-se ler, do mesmo autor Como a religião se organiza: tipos e processos. São Paulo: Paulinas, 2006. Ainda, SILVA, Valmor de (Org.). Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

Nesta concepção, Ensino Religioso passa pelo termo religioso¹⁵⁹ que, pelo senso comum, pressupõe relação entre ser humano e sagrado, pois

Os humanos são, por natureza, seres misteriosos. Precisam construir suas referências e buscá-las de forma a transcender a relatividade, a provisoriedade e a fragilidade da existência. Por isso fazem cultura, inventam formas de ser, agir, pensar e se organizar (GUEDES; GUERRIERO, 2000, p.55).

O ser humano é um ser essencialmente religioso, busca uma religião para si, pois a religião pode ajudar os humanos a organizar o espaço, o tempo e a forma de diálogo com o sagrado, o transcendente. A religião não pode possibilitar tudo, mas pode ajudar a proporcionar um “mais” à vida humana. Ela consegue transmitir um horizonte, uma dimensão profunda e abrangente face à dor, à injustiça, à culpa e à falta de sentido. Ela consegue transmitir um sentido de vida último frente à morte e respostas às perguntas de onde vem e para onde vai a existência humana. Por meio da religião o ser humano define e organiza valores que são fundamentais à vida no universo como o bem, a solidariedade, a justiça e outros, estabelecendo as devoções, o diálogo com o sagrado, expressas por símbolos, ritos, criando o sentido de fé, esperança cultivada e manifestada de forma individual e em comunidade (FONAPER, s/d, (4), p.6-7).

Estas manifestações religiosas do ser humano expressam sua religiosidade pelo saber em relação a si próprio, ao mundo, à natureza e a Deus. O Ensino Religioso, nas décadas de 1970-1980 e início de 1990, era desenvolvido tendo como objeto a religiosidade, concepção refletida na LDB, Lei 5.692/71. Religiosidade é,

a atitude dinâmica de abertura do sentido de homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está na raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está na raiz da vida humana na totalidade (GRUEN, 1995, p. 75).

O ser humano é histórico, sua religiosidade é exteriorizada dentro de sistemas formais próprios de seu estado existencial que se constitui na religião.

¹⁵⁹ SCHLESINGER, e PORTO (op. cit. 1995, p. 2.200. Religioso: é Aquele que pratica uma religião; sacerdote, ministro de qualquer religião; pessoa que sae comprometeu, por votos, a seguir certa regra autorizada pela Igreja; pessoa que pertence a uma ordem monástica).

Geralmente, essa exteriorização ocorre em uma comunidade religiosa marcada por contingências históricas. Gruen (1995, p. 76) “a religiosidade também poderia ser chamada de fé; mas no sentido amplo”. Para Boeing (2006, p. 40), “desencadear o diálogo entre educação e religiosidade é uma tarefa urgente e exigirá mudanças significativas de todos os que consideram suas verdades como absolutas e únicas”.

De 1970 até 1996, o discurso e a prática defendiam o Ensino Religioso como a educação da religiosidade. Na formação de professores, neste período, o tema da religiosidade era parte dos conteúdos, pois uma vez assumido como objeto do ER, exigia ampla formação, afim de favorecer a reflexão para as mudanças de esquemas prontos e acabados. Como nada é fixo, pronto e acabado, com o crescimento de reflexões e com as mudanças que se processam na sociedade e na educação, a compreensão do Ensino Religioso a partir de 1996 assume o diálogo com o fenômeno religioso.

A visão de religiosidade é aprofundada com novas reflexões que vêm alterar a codificação do objeto deste ensino. Reflexão esta que vinha sendo recriada desde o início da década de 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso assumem como objeto do Ensino Religioso o fenômeno religioso, que é anterior a qualquer religião. Esta posição é assumida e defendida para o Ensino Religioso discutido nesta pesquisa.

O Ensino Religioso para a escola pública brasileira visa ao diálogo com as diferentes culturas e tradições religiosas. Neste sentido, a prática em sala de aula não pode desconhecer a diversidade de culturas e por isso, a multiplicidade de manifestações do fenômeno religioso, bem como dos preconceitos que as religiões instituídas mantêm frente às expressões populares.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso ao elaborar os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (1997) assumiu que esta disciplina curricular necessita cultivar a reverência (respeito), ressaltando pela alteridade que todos são irmãos. Neste sentido,

o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente. E contribui para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica (FONAPER, 1997, p. 21).

A dimensão religiosa do conhecimento humano encontra duas vertentes para assegurar sua veracidade. Passa pela compreensão de que uma se enraíza na autoridade institucional ou carismática e a outra provém do interrogante. O conhecimento resulta de respostas às perguntas que o ser humano faz sobre si mesmo. A raiz do fenômeno religioso encontra-se no limiar da liberdade humana. O ser humano finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcende (FONAPER, 1997, p. 30).

Neste sentido, um dos objetivos específicos do Ensino Religioso “é proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, com base em suas experiências religiosas percebidas no contexto do educando” (1997, p. 30-31). Os PCNER definem que o objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso.

Para Benincá (2001, p. 56-57) a opção pela fenomenologia religiosa, metodologicamente, possibilita identificar a religião nas suas manifestações coletivas e individuais, que são chamados de fenômenos religiosos. Pelo estudo e análise dos fenômenos religiosos, podem ser identificados os elementos fundantes da religião. Martin Heidegger diz que “a fenomenologia seria a ciência dos fenômenos”¹⁶⁰. O fenômeno ao se manifestar, mostra-se a si mesmo, mas não diz tudo de si. Sempre indica para outra realidade que se esconde e que a fenomenologia tende a tornar mais transparente (BENINCÁ, 2001, p. 57). A essência do fenômeno está no mostrar-se à consciência¹⁶¹.

O Ensino Religioso assumindo como objeto o fenômeno religioso busca descobrir suas manifestações por mais ambíguas que pareçam. Para o FONAPER, por fenômeno religioso entende-se,

o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições religiosas (FONAPER, 2000, p 16-17).

¹⁶⁰ BENINCA, Eli. Ser e Tempo. Parte I. Tradução por Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988 (Pensamento humano), p. 57. Citado por Benincá, 2001, p. 56, In: KLEIN, Remi; et al. O ensino religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas – princípios includentes. (Simpósio). São Leopoldo: IEPG, 2001, p. 54-63.

¹⁶¹ REALCE, Gionvani; Dario ANTISERI. História do pensamento filosófico y científico. Tomo III. Barcelona: Edittorial Herder, 1992, p. 500. Citado por BENINCÁ, op. cit., p. 57.

Nessa compreensão há uma interação entre educando (sujeito), fenômeno religioso (objeto) e conhecimento (objetivo).

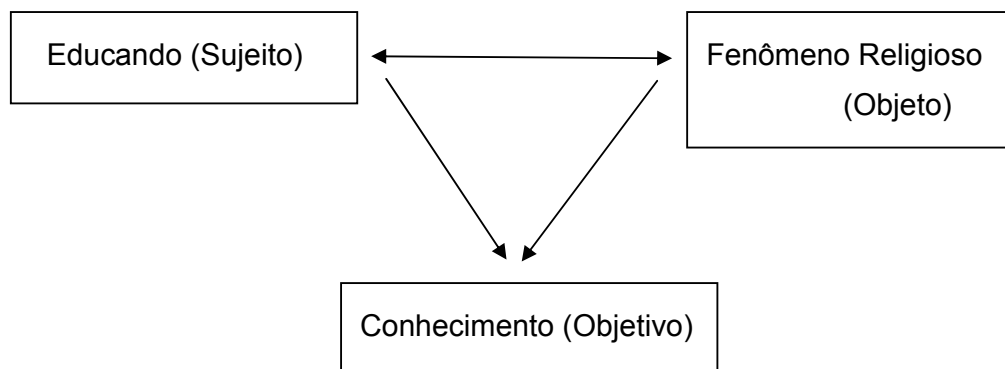


Figura 1 – Sujeito, Objeto, Objetivo do Ensino Religioso.
Fonte: FONAPER, 2000a, p. 17.

O fenômeno religioso estrutura-se na bipolarização: cultura e tradição religiosa. A cultura tem em seu substrato o religioso, e toda a tradição religiosa constitui-se em uma cultura.

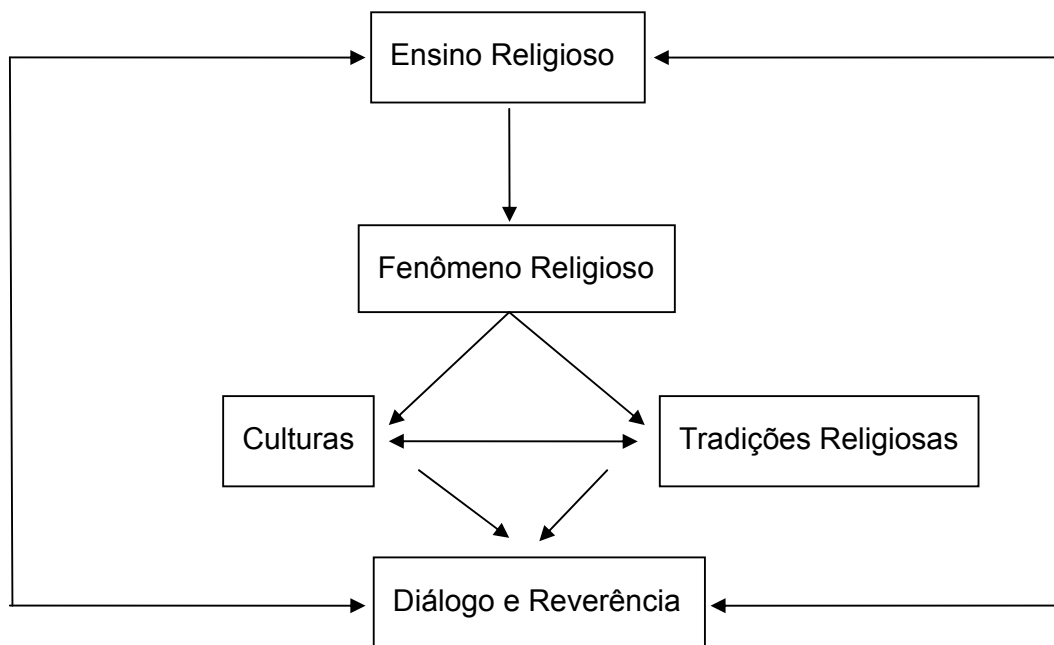


Figura 2 – Ensino Religioso Fenômeno Religioso.
Fonte: FONAPER, 2000a, p. 17.

Estes conceitos ou definições divulgadas pelo FONAPER na elaboração dos PCNER levam a um consenso de que o objeto do ER é o fenômeno religioso. No entanto, a questão está em aberto para futuros estudos. Vários autores escrevem sobre o fenômeno religioso.

No uso comum da expressão fenômeno, observa-se o extraordinário na natureza, na sociedade ou nas pessoas. Para as ciências humanas,

o fenômeno é o que aparece, tornando manifesta uma realidade não diretamente perceptível, à qual se chega, porém, através de suas expressões ou sinais, Quando se fala de fenômeno religioso, designam-se as manifestações religiosas ou da religião (CATÃO, 1995, p. 17).

Para Catão, as ciências humanas aos poucos foram reconhecendo que as “manifestações religiosas são tão antigas quanto a humanidade e que o fenômeno religioso coincide, em todas as idades e culturas, com o fenômeno humano” (p. 18). Assim, onde há ser humano, há referência ao invisível, há manifestação religiosa. Pode-se afirmar que,

mais importante do que a religião, ou até do que as religiões, é o fenômeno religioso nas suas diversas manifestações no tempo e no espaço, pois, de fato, toda a organização religiosa só tem sentido como expressão da religiosidade humana, que se manifesta no cumprimento religioso de todas as sociedades e de todos os indivíduos humanos (CATÃO, 1995, p. 19).

Ainda para Catão (1995, p. 30), “o fenômeno religioso é a vida na sua totalidade, considerada do ponto de vista da Transcendência, que lhe dá sentido”. Os fenômenos religiosos ordenam-se naturalmente em duas categorias fundamentais:

as crenças e os ritos. As primeiras são estados de opinião, consistem em representações; os segundos são os modos de ações determinados. Entre essas duas classes de fatos há toda a diferença que separa o pensamento do movimento. Os ritos podem ser definidos e diferenciados das outras práticas humanas, especialmente das práticas morais, senão pela natureza especial de seu objeto (DURKHEIN, 1989, p. 67).

Na compreensão do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, o fenômeno religioso é a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser. O fenômeno

religioso não é redutível nem à Antropologia, à Filosofia, à Psicologia. Ele só poderá ser adequadamente entendido quando focalizado no seu modo próprio de ser, isto é, na perspectiva religiosa. Isto é o que pretende a fenomenologia religiosa (FONAPER, s/d, (4), p. 9).

Estudar o fenômeno religioso é aprender o significado último de suas manifestações e expressões porque ele é um verdadeiro fenômeno humano; radica-se na natureza humana; é decisivo no comportamento humano e na estruturação da sociedade. O fenômeno religioso tem um significado próprio e profundo.

Neste sentido o Ensino Religioso tendo como objeto o fenômeno religioso, compreende o significado existencial para as pessoas, grupos e culturas, pois,

a humanidade basicamente ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida e da morte: a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral e o Nada. Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum (FONAPER, 1997, p. 32).

A Lei nº 9.475/97, Art. 33 fala do “respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Para Carvalho (1981, p. 15), a modernidade é a principal gestadora do pluralismo do qual o fenômeno tem suas raízes. Ainda, que,

o pluralismo é um fenômeno complexo que tem sua expressão em âmbitos distintos nos meios sociocultural, econômico, religioso e eclesial. No âmbito eclesial, ele resulta de contendas teológicas, exegéticas, espirituais, institucionais e pastorais vividas no mundo cristão (WOLF, 2007, p. 27).

Na sociedade, o pluralismo não tolera o monopólio religioso; muito menos, é tolerado na escola pública, onde o educando encontra-se frente a frente, com o universo cultural do outro, com suas mais diversificadas raízes.

O currículo escolar precisa dar atenção a este universo cultural, e nele o Ensino Religioso não pode ater-se a uma religião, e sim favorecer ao educando elementos para superação das contradições de respostas isoladas de cada cultura, pois todo o conhecimento¹⁶² gera a busca de um novo conhecimento, e a educação

¹⁶² Pode-se aprofundar o tema sobre conhecimento no Ensino Religioso em FIGUEIREDO, Anísia de Paulo Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la Educación Religiosa em el Sistema Escolar Brasileño, em

historicamente têm possibilitado o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Portanto, precisa-se continuar no aprofundamento deste estudo. Conhecer significa captar e expressar as dimensões da comunidade de forma cada vez mais ampla e integral (FONAPER, 1997, p. 29).

Neste sentido, o conceito do fenômeno religioso definido nos PCNER como objeto do ER não é uma questão fechada, continua em aberto para mais estudos; novos estudos estão surgindo, analisando e conceitualizando o fenômeno religioso, pautado nas ciências humanas.

Os professores Luis Alberto Souza Alves e Sylvio Fausto Gil Filho, no III Congresso Nacional de Ensino Religioso, em Florianópolis, de 3 a 5 de novembro de 2005, apresentaram o tema: “O sagrado como foco do fenômeno religioso”. Na pesquisa que foi realizada, compreendem que “O saber das ciências forçou um novo olhar sobre as religiões, quando trabalhavam com idéias de verdades prontas e acabadas, que o saber religioso soube muito bem utilizar” em favor das religiões.

Alves e Gil (2005, p. 75-76) definem que para “a análise do fenômeno religioso é prioritário tocar na essência da experiência religiosa, ou seja, o sagrado”. Da aproximação do sagrado emergem normas que dão sentido e direcionamento para a vida. Neste sentido, “o restabelecimento do sagrado enquanto categoria de análise passa a ser uma premissa de base, uma categoria de avaliação e classificação que permite reconhecer a objetividade do fenômeno religioso”.

Conforme os autores, o fenômeno religioso deve,

[...], ser aprendido dentro da sua própria realidade, isto é, de ser estudado à escala religiosa. Querer delimitar este fenômeno pela fisiologia, pela psicologia, pela sociologia e pela ciência econômica, pela lingüística e pela arte, etc..., é traí-lo, deixar escapar precisamente aquilo que nele existe de único e irreduzível, ou seja, o seu caráter sagrado (ELIADE, 1970, p. 17 apud ALVES; GIL, 2005, p. 75-76).

Alves e Gil (2005) observam que “o resgate do sagrado é a busca do âmago da experiência religiosa”, o que vem ao encontro com os estudos do FONAPER (1997, p. 30), quando define que um dos objetivos do Ensino Religioso é

“proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, fundamentado nas experiências religiosas do educando”.

A compreensão de fenômeno religioso, conforme o PCNER, exige um trabalho intensivo na formação de professores, pois a questão ainda não está assimilada no fazer pedagógico do cotidiano de sala de aula. Os estudos sobre o tema precisam continuar para clarear o entendimento do fenômeno religioso e na definição do objeto do Ensino Religioso. Entretanto, a questão foge ao objeto desta pesquisa.

3.9 Concepções de Ensino Religioso

No Brasil, o caminho percorrido pelo Ensino Religioso passa por diferentes concepções de religião. O termo religião é portador de vários significados, conforme a cultura onde aquela palavra é usada. A religião ora aparece como doutrina histórica, como no cristianismo, ora como organização instituída ou instituições religiosas, e ainda como expressão popular, ou na religiosidade popular (BENINCÁ, 2001, p. 55). O sentido da expressão “religião” pode ser descoberto na fala, nos rituais e em outras manifestações, sobretudo artísticas.

A imprecisão do termo religião dificulta a investigação e a comunicação, já que à palavra religião são agregados vários sentidos. A preocupação com a definição do termo não atinge as buscas, o sentido de religião que está vinculado às respostas existenciais que o ser humano busca (BENINCÁ, 2001, p. 55-56).

Croato (2001, p. 72) considera que o termo religião vem do latim, religio, e sua provável etimologia dá a idéia de “atadura” (re-ligare), religar o ser humano com Deus. Cícero e Lucrecio utilizam-no, porém, com sentidos diferentes. A Bíblia dos cristãos (traduzida por Jerônimo no século V), religio, em Tiago 1, 27, traduz a palavra grega *threskeia*, que indica mais as atitudes do ser humano religioso do que um sistema doutrinário.

A trajetória do Ensino Religioso no Brasil passa por três diferentes concepções de religião expressas pelos verbos: reeligere (re-escolher) – Teologia – (saber em si); religare (re-ligar) – Antropologia (saber em relação); relegere (re-ler) – Fenomenologia religiosa – (saber de si).

Conforme o autor (p. 72), “religião em nossa linguagem comum suscita a idéia de um corpo doutrinário”. Na definição de Émile Durkheim (1989, p. 67), “um

sistema mais ou menos complexo de mitos, dogmas, ritos, cerimônias”. Nesta concepção,

é mais correto do ponto de vista metodológico procurar caracterizar os fenômenos elementares de que é formada toda a religião, antes do sistema produzido pela sua união. Esse método impõe-se tanto mais quanto existem fenômenos religiosos que não vinculam a nenhuma religião particular (DURKHEIN, 1989, p. 67).

A religião é entendida como um sistema de idéias e práticas, pode-se falar em “religiões” (no plural) diversificadas como o são na práxis humana e sua conceitualização no pensamento (CROATO, 2001, p. 72-73). Para Boeing (2003, p. 77), “a religião é a exteriorização da religiosidade que se dá numa comunidade religiosa, marcada por mil circunstâncias históricas”.

A disciplina de Ensino Religioso não é ensino da religião (doutrina de fé). A concepção de ensino da religião na escola é procedente da educação jesuítica implantada no início da colonização brasileira. Com base na decodificação da expressão Ensino Religioso (1931), vem sendo construído o entendimento, o referencial, a linguagem, o objeto, a identidade e o conteúdo desta disciplina, em vista dos destinatários discentes da escola pública.

No Brasil, até a segunda metade do século XX, predominou o Ensino Religioso, segundo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, na concepção de *reeligere*, isto é, no entendimento de *reescolher* com a finalidade de fazer seguidores. Nesse contexto, o Ensino Religioso caracteriza-se como evangelização, aula de religião, catequese e ensino bíblico. O conhecimento veiculado é o da informação sobre elementos de uma religião. Esta concepção está refletida na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 1961 (FONAPER, 2000, p. 13).

A concepção de *religare* tem o significado de *religar* as pessoas a si mesmas, aos outros, à natureza e a Deus. Nesse contexto, o Ensino Religioso caracteriza-se como pastoral aula de ética e valores. O conhecimento veiculado é o da formação antropológica da religiosidade, pelo saber em relação. Esta concepção desenvolve-se a partir do ano de 1970 e está refletida na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692, 1971 (FONAPER, 2000a, p. 13).

Pautados na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997) e sua implantação, surge nova reflexão quanto à concepção de Ensino Religioso. Esta parte do verbo *relegere* significa *reler*, aprender e decodificar

o fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural, isto é, em todas as culturas e tempos que se verifica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/97, que lhe dá nova redação (FONAPER, 2000a, p. 13).

O Ensino Religioso passa a ser entendido como área do conhecimento da Base Nacional Comum da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação¹⁶³, e seu objeto de estudo é o fenômeno religioso. O educando pautado em seu convívio social pode constatar o conhecimento veiculado e o entendimento do fenômeno.

No novo paradigma, pedagogicamente, é preciso entender as relações que se estabelecem entre as concepções de Ensino Religioso e sua conseqüente prática no cotidiano da sala de aula, porque na perspectiva do *relegere* responde às exigências da educação para o século XXI. Uma concepção, forçosamente, determina a relação ensino-aprendizagem por meio do tratamento didático, da metodologia, da avaliação e da linguagem utilizada, pois esta delimita a visão de mundo.

A concepção de Ensino Religioso hoje, passa pelos seguintes pressupostos:

é parte integrante da formação do cidadão; conhecimento que ajuda o educando a desenvolver-se sabendo de si; disciplina dos horários normais, sem proselitismo; conteúdos que ajudam a entender o fenômeno religioso a partir da relação cultura/tradições religiosas; é um aprendizado processual, progressivo e permanente; sensibiliza para o mistério, na alteridade; é conhecimento que constrói significados; é uma disciplina com prática didática contextualizada e organizada; a avaliação é processual, permeia objetivos, conteúdos e prática didática; é um conhecimento entre sujeitos (FONAPER, s/d (11) p. 16 -17).

Tais pressupostos caracterizam o novo paradigma para o Ensino Religioso com releitura do fenômeno religioso. Dessa forma este ensino auxilia na superação das contradições de respostas isoladas (proselitismo), na construção da cidadania, no cultivo da cultura solidária e da paz e na preservação do planeta terra. Para esta concepção e proposta de Ensino Religioso é preciso que os sistemas de ensino

¹⁶³ Parecer nº 04/98 e Resolução 02/98. A Resolução nº 02/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, apresenta no seu Art. 3º, inciso IV a Educação Religiosa como área de conhecimento (na forma da nova redação do art. 33 da LDB). A Resolução nº 02/98, na letra b, define as Áreas de Conhecimento: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Moderna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB).

Nacional, Estadual, Municipal e Distrito Federal, definam política de formação de professores para esse componente curricular.

3.10 Formação de Professores ao Ensino Religioso no Brasil entre 1996-2006

Entre 1985-1988, o enfoque dado à construção e reflexão do Ensino Religioso no Brasil acentua ser uma disciplina escolar, de responsabilidade da escola e não de uma religião.

No início desta pesquisa, observou-se que a promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu no Artigo 210 – parágrafo 1º: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental”.

A homologação da Lei nº 9.475/97 deu nova redação ao Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Resolução 02/98 do CNE definiu o ER como disciplina e desafiaram para mudança de pilares em suas leituras e encaminhamentos, como área do conhecimento e a formação de professores.

Para Caron (1997a) e Junqueira (2002), a formação de docentes¹⁶⁴ para o Ensino Religioso no Brasil, até a década de 1990, era orientada pelas denominações religiosas cristãs. Existem experiências sobre essa formação ser desenvolvida em parceria e/ou articulações entre denominações religiosas, sistemas de ensino e Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, o interesse e a participação de diversas denominações religiosas cristãs na formação de professores foram movimentos marcantes na história da educação brasileira. Na pesquisa desenvolvida por Caron (1997a) para a dissertação de mestrado (Terceira parte), registra-se que, para atender à necessidade da contínua formação de professores de Ensino Religioso no Brasil, eram desenvolvidos cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. Os dados confirmaram-se no estudo realizado, em 1997,

¹⁶⁴ A formação de professores para o Ensino Religioso está trabalhada em CARON, Lurdes. Políticas públicas para a formação de professores para a educação Básica. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo & OLIVEIRA, Lílian Blanch (Orgs). *Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Curitiba: Champgnat, 2005b, p. 99-117, e CARON, Lurdes. Experiências e propostas de educação continuada. I Fórum de Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura e Faculdade Católica de Tocantins, 2005c, p. 19-20.

sobre a situação da formação de professores de ER no Brasil¹⁶⁵. Por parte de igrejas, esta formação ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou recursos do próprio professor.

As Instituições religiosas que promoviam cursos para formação desenvolviam conteúdos mais preocupados com a formação cristã. O pedagógico¹⁶⁶ passava para segundo plano; no entanto, esta visão começou a modificar-se com a Lei nº 9.475/97.

No Brasil, até 1995, existiam experiências de formação de professores para o ER, como: o Curso Superior de ERE, promovido pela arquidiocese, no Estado do Pará, o de Pedagogia Religiosa do Paraná e o de Aprofundamento para Professores de ERE (360 horas/aulas), em Santa Catarina. Este último, em parceria com o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER/SC), a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (CARON, 1997a, p. 78).

A partir de 1997, o ensino religioso brasileiro passou por mudança de paradigma, com a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por esta Lei, a admissão, habilitação e capacitação do docente de Ensino Religioso é atribuída aos sistemas de ensino.

Em 1997, o Setor de Ensino Religioso da CNBB apresentou na 36ª Assembléia Geral dos Bispos do Brasil um estudo, mostrando a situação da formação de docentes de Ensino Religioso. A pesquisa revelou um universo de inúmeras tentativas entre cursos de graduação, pós-graduação, especialização, seminários, encontros e outras modalidades, para sanar a ausência das políticas públicas, visando à formação de docentes para esta disciplina do currículo¹⁶⁷.

¹⁶⁵ A pesquisa sobre formação de professores foi realizada em abril de 1997 e apresentada na 36ª Assembléia Geral dos Bispos do Brasil, em maio do mesmo ano, e revelou que “os conteúdos desenvolvidos nos cursos de formação básica, licenciatura ou pós-graduação, para a formação de professores de ER partem de eixos Pedagógicos, Teológicos e Antropológicos. Contudo, há um esforço nacional para serem criados cursos com um programa coerente com os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso”.

¹⁶⁶ Sobre a pedagógica do Ensino Religioso pode-se aprofundar em MENEGHETTI, Rosa Krob, 2002 e 2005.

¹⁶⁷ Sobre Cursos para a formação de professores pode-se aprofundar a leitura em CNBB. Ensino Religioso na escola pública. Informação sobre a situação atual (p.769-774). Ensino Religioso no documento da CNBB (775-776). Consulta e resultados (p. 776) In: Comunicado Mensal Ano 46, nº 510, abril de 1997. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. p. 612, 769-776. CNBB. Ensino Religioso Escolar. Relatório sobre a situação do ER nos Estados IN: Comunicado Mensal. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ano 46, nº 513, julho/agosto de 1997, p. 1617-1630.

Em vista da implantação do Ensino Religioso, em 2002, e com a intenção de acompanhar seu percurso no Brasil, o Setor de Ensino Religioso da CNBB fez um levantamento de sua situação em nível nacional. Os dados foram coletados por informações e pelos resultados de pesquisas realizadas, por telefonemas, correspondência escrita, correio, fax, e-mail, coleta de documentos, entre abril e maio do mesmo ano, com professores, coordenadores e pessoas envolvidas no Ensino Religioso, nos Estados e Municípios. Os dados foram sistematizados pelo Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GRERE), na reunião de 3, 4 e 5 de maio de 2002, em São Paulo, com destaque nos avanços e desafios¹⁶⁸.

A partir de 1997, a formação de professores para Ensino Religioso acontece nos mais distintos segmentos do Ensino Superior: graduação, pós-graduação – especialização; programas de mestrado e doutorado – livres.

Em nível de graduação, existem Estados que a viabilizaram por meio de seus programas de formação, como Santa Catarina, no Programa Magister, a partir de 1996, incluindo o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC).

A Universidade do Estado do Pará¹⁶⁹ (UEPA) oferece o Curso de Ciências da Religião, com o objetivo de formar profissionais com licenciatura plena para exercerem a docência e a pesquisa face à realidade do fenômeno religioso e suas múltiplas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. O egresso do curso poderá atuar como docente em Ensino Religioso. O curso é reconhecido pelo CEE/PA. O Estado do Amazonas desenvolveu entre 1998-2004 o curso de Licenciatura Plena para professores de Ensino Religioso pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano (CNECH) da CNBB.

Figueiredo (2007) localizou conteúdos dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso constante dos currículos de dez Instituições de Ensino Superior, entre 1999-2004; são cursos de graduação em Ciências da Religião e bacharelado em Teologia.

¹⁶⁸ CNBB. Visão Panorâmica do Ensino Religioso no Brasil. In: Comunicado Mensal nº 563. Brasília: CNBB, julho/Agosto de 2002. Ano 51, nº 563, 2002, p. 1515-1520. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la Educación Religiosa em el Sistema Escolar Brasileño, em la perspectiva Foucaultiana. la evolución de uma disciplina entre religion y área de conocimiento. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha, 2007, p. 259-274; OLIVEIRA, JUNQUEIRA [et al] na pesquisa do GPER/PR, realizada em 2006. Curso de Formação de professores. In: SENA Luzia. Ensino Religioso e a formação docente: ciências da religião em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 91-109.

¹⁶⁹ UEPA – Disponível em: http://www.uepa.geral.brgrad_cursos.html. Acesso em maio de 2005.

Em 2006 o Grupo de Pesquisa Educação e Religião¹⁷⁰ (GPER-PUC-PR) pesquisou pela Internet e localizou oito cursos de graduação, dos quais seis de licenciatura em Ciências da Religião: Universidade da Região de Joinville e Universidade Regional de Blumenau – SC, Universidade do Estado do Pará – Belém-PA; Faculdade Social da Bahia¹⁷¹; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Metodista de Piracicaba – SP. Ainda, um bacharelado em Ensino Religioso na Escola Superior de Teologia e Filosofia do Brasil – Brasília – DF e um em pedagogia com ênfase em Ensino Religioso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) (OLIVEIRA et al, 2006).

Cursos de Pós-Graduação *Stricto Senso* (Mestrado e Doutorado), encontra-se em Ciências da Religião – Ensino Religioso – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo; Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC-SP); Universidade Católica de Goiás (UCG) (mestrado) e Universidade Presbiteriana Mackenzie (mestrado) (OLIVEIRA, et al, 2006, p. 105-109).

Cursos de Especialização pela pesquisa do GREERE/CNBB¹⁷² (CNBB/CM, 2002, p. 1516) entre 1997-2202, estavam sendo oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Universidade de Caxias do Sul, Instituto de Teologia Pastoral de Passo Fundo (ITEPA); Escola Superior de Teologia (EST/IECLB-RS); Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Universidade Federal de Alagoas (UNFAL); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Católica de Pelotas (UCPEL-RS); Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-PE), Universidade Católica de Minas (PUC/MG); Universidade Católica de Goiás (UCG); PUC-SP, Universidade Católica de Campinas (UNICAMP-SP) e outras fundações de Minas Gerais; Centro Universitário Salesiano (UNISAL-PIO XI), Universidade Católica de Brasília (UNCB) e outras.

Em 2006, na pesquisa de OLIVEIRA et al (2006, p. 105-109) cita a Universidade Católica de Brasília (UCB-DF); Instituto Esperança de Ensino Superior

¹⁷⁰ OLIVEIRA L. B. et al. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia (org.). Ensino Religioso e a formação docente. São Paulo: Paulinas, 2006.

¹⁷¹ Disponível em: http://www.uern.br/faculdades.asp?fac=CANATAL&cur_cd=1019200&menu=Curso. Acesso em maio de 2006.

¹⁷² CNBB. Visão Panorâmica do Ensino Religioso no Brasil. Comunicado Mensal. op. cit., 2002, p. 1516.

(Iespes) Belém-PA; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Faculdade Baagozzi em parceria com a Associação de Educação Católica do Paraná; Faculdade de Teologia Batista do Paraná; Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS) e, em 2007, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em 2006, cursos de Extensão Universitária estavam sendo oferecidos no Instituto Polis Vita – Curitiba-PR; Universidade de Ijuí (UNIJUÍ-RS), Santa Rosa-RS; Universidade Católica de Pelotas (UCPEL-RS), Pontifícia Universidade Católica do RS (PUC-RS); Universidade de Santa Cruz (UNISC-RS).

Cursos à distância de formação de professores em Ensino Religioso em 2006, foram constatados na: Universidade Católica de Brasília (UCB), com especialização em ER; Curso de Ciências da Religião (graduação) e Formação de professores de ER pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de São Paulo. Doutorado em Ciências da Religião, licenciatura em Educação Religiosa, Ciências Sociais da Religião – especialização pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas da América Latina (Fatebom) (OLIVEIRA et al. 2006, p. 105-109).

Além destes mencionados, as Secretarias de Educação Estadual e municipal, na modalidade de formação emergencial estão, em parceria ou articulação com Instituições de Ensino Superior e Entidades religiosas promovendo cursos, seminários, encontros, fóruns para a formação de professores de Ensino Religioso.

Em todas as áreas de conhecimento, esta formação é uma exigência legal, indispensável à melhoria do ensino-aprendizagem, cuja exigência se aplica também aos professores de Ensino Religioso.

Entre os principais responsáveis pela atualização desses professores estão os sistemas de ensino municipal e estadual, por meio de encontros, cursos e outros eventos realizados em diferentes regiões, de forma presencial e/ou à distância.

Um destaque especial ao Curso a distância de 120 hora-aula, promovido pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, veiculado, em parceria com Rede Vida de Televisão e a TV Educativa do Paraná, entre 2000-2002, que favoreceu a formação de 4.326¹⁷³ professores nas diferentes regiões do país.

¹⁷³ VIESSER, Lizete Carmen. Relatório oral do Curso a distância em Ensino Religioso. Apresentado na Assembléia do FONAPER em 2002, São Paulo.

Os professores do Ensino Religioso mobilizaram-se em nível Nacional sob a coordenação do FONAPER, para realização de Audiência Pública com o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999, a fim de discutir questões sobre Ensino Religioso, em destaque a formação de professores. Em alguns Estados, para organização de uma política de institucionalização desse componente curricular, professores conseguiram que os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) promovessem audiências públicas, como: Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina. O fato favoreceu espaços ao diálogo e regulamentação do Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino.

No entanto, existem Estados que ainda não encontraram um caminho que permita chegar aos trâmites normais para estabelecer políticas de formação que, por meio de Cursos de Licenciatura Plena, ofereçam a habilitação para o professor em Ensino Religioso e a conseqüente efetivação desse profissional no quadro do magistério público, na área de sua atuação.

Em decorrência da presença dos cursos de licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso, acadêmicos estão produzindo Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e mais, dos cursos de Pós-Graduação e do interesse pela atualização do quadro docente é crescente o número de pesquisas e publicações relacionadas ao Ensino Religioso, o que favorece o estudo deste componente curricular em suas diferentes dimensões.

O Ensino Religioso ainda tem poucas pesquisas científicas abrangendo os mais diferentes aspectos que o envolvem como a questão antropológica, sociológica, filosófica e outras. A questão do desenvolvimento dos conteúdos do Ensino Religioso e do uso de metodologia adequada para esta disciplina dependerá, prioritariamente, da qualificação, habilitação e da competência de professores.

Com relação à legislação, é crescente o número de Secretarias Estaduais e Municipais que estão organizando o Ensino Religioso quanto à estrutura, concepção, formação e admissão de professores, mediante Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Portarias.

Para finalizar este capítulo, a formação continuada tendo o professor como sujeito dele próprio assume um caráter emancipatório de reflexão das práticas escolares. A mudança precisa ser construída com o exercício de uma nova prática entre os que compõem o espaço escolar, pois é importante lembrar que a formação

de docentes para o Ensino Religioso não está alheia às grandes interrogações que a educação apresenta na atualidade.

A escola é entendida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não são atividades distintas. Neste sentido, até certo ponto constitui-se como uma unidade de formação permanente, quando possibilita aos professores uma prática pedagógica reflexiva, caracterizada por um elevado grau de atividade consciente – de consciência da práxis – opção madura e consciente do indivíduo à luz da reflexão-ação reflexão coletiva, reiterada e constante e pelo vínculo indissolúvel teoria e prática.

Nessa perspectiva, aponta a importância da formação profissional dos professores para inseri-los no atual contexto, no desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam o desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares cada vez com maior qualidade e comprometimento.

Assim, pela nova lei o Ensino Religioso é compreendido pelo Estado Republicano brasileiro, que o assume em lei específica, como área de conhecimento por afirmar a abertura do ser humano ao transcendente, contribuindo ao desenvolvimento do cidadão em suas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo e a divindade.

Na seqüência, trabalha-se sobre a formação de professores ao Ensino Religioso por meio do Programa Magister no Estado de Santa Catarina, com o curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, pioneiro no Brasil.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

EXPERIÊNCIA DE DEZ ANOS: UM NOVO PORVIR (1996-2006)

Não mais diferenças de sangues e raças
Não mais regalias sem termos fatais,
A força está toda do povo nas massas,
Irmãos somos todos e todos iguais.
Da liberdade adorada.
No deslumbrante clarão
Banha o povo a fronte ousada
E avigora o coração¹⁷⁴.

Este capítulo identifica matrizes da constituição sociocultural religiosa que marcaram a cultura do povo catarinense. Destaca a história da educação no Estado e nela o Ensino Religioso a partir de 1990. Em vista deste ensino, em 1970-1972 deu-se a organização do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) que, entre 1970-1997, exerceu grande influência nesse componente curricular. Em 1998, foi criado o Conselho do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina

¹⁷⁴ Estrofe do Hino do Estado de Santa Catarina. Letra: Horácio Nunes. Música: José Brazilício de Souza. Disponível em: <http://www.buenas.com.br/hinosc.htm>. Acesso em 14 de abril de 2007.

(CONER/SC), resgatando aspectos históricos da formação de professores do Ensino Religioso até 1995, com ênfase entre 1996-2006.

A descrição histórico-geográfica tem o objetivo de mostrar como a população catarinense, sob a influência das migrações européias, foi se organizando. Cada migração trouxe sua cultura e nela as raízes que formaram o conjunto das distintas tradições religiosas, fato que não foi diferente da constituição do contexto cultural brasileiro.

Descreve a experiência dos dez anos (1996 e 2006) da formação de professores para o Ensino Religioso com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, viabilizado pelo Programa Magister nas Universidades de: Blumenau – FURB, Joinville – UNIVILLE e UNISUL – Tubarão com extensão ao Campus da Grande Florianópolis – Ponta de Imaruí, município de Palhoça e à UNOESC – Xanxerê e UnC – Curitiba e apresenta quadros relacionados aos acadêmicos egressos de cada uma das três IES.

4.1 Universo Cultural da População Catarinense

O universo cultural da população catarinense foi se formando com a contribuição de cada uma das migrações que se estabeleceram no Estado, desde o início da colonização brasileira e que junto trouxeram as raízes que formaram o conjunto das distintas tradições religiosas, fato este não diferente do contexto cultural brasileiro.

O tema da cultura brasileira e da identidade nacional é um antigo debate que se trava, pois a cultura brasileira refere-se às relações de poder que se estabelecem, conforme o poder de influência de cada grupo migrante. Assim,

dizer que somos diferentes não basta; é necessário mostrar em quem nos identificamos, e ainda não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos (ORTIZ, 2003, p. 18).

É fundamental reconhecer a importância da cultura na organização humana, pois somos seres em aberto e as determinações instintuais acabam evidenciadas pelas marcas da cultura e das escolhas que os grupos humanos realizaram no decorrer da história.

O Estado de Santa Catarina é constituído pela riqueza de um universo cultural de diferentes identidades com suas culturas e tradições religiosas. A população no início constituiu-se de povos indígenas, depois foi acrescida da imigração de grupos de diferentes origens, que chegaram a partir do século XVII, no movimento de colonização, de iniciativa tanto oficial como particular.

O Estado marcou-se pela influência da cultura europeia, que lhe impôs características de uma cultura religiosa de predomínio cristão, influenciando os nativos dessas terras, sobretudo no processo educacional civilizatório. Assim, até 1940 não havia educação formal para os indígenas; só depois dessa data foram pensadas e realizadas práticas nesse sentido.

A cultura catarinense foi marcada por três correntes migratórias: a luso-açoriana, a germânica e a italiana. Destas, os imigrantes alemães eram em maior número. Em 1829, fundaram a primeira colônia alemã na região, instalada, por iniciativa do governo, em São Pedro de Alcântara, sendo 523 colonos católicos, vindos de Bremen (Alemanha)¹⁷⁵.

A Alemanha é um país de fortes traços de manutenção da cultura familiar e das tradições religiosas, marcada pela cisão do catolicismo e o surgimento do protestantismo. Embora existam conflitos resultantes, convive com o diferente religioso¹⁷⁶. Em Santa Catarina, desde o início da colonização, a convivência diária entre católicos e protestantes¹⁷⁷ é normal e pacífica.

Na cultura religiosa catarinense, um fato marcante é a religião católica, influenciada pelas tradições da coroa portuguesa¹⁷⁸. Seu predomínio ocorre,

¹⁷⁵ Disponível em: <http://www.sc.gov.conteúdo/santacatarina/história>. Acesso em 11 de abril de 2007.

¹⁷⁶ O Programa “O Fantástico” da TV Globo, de 25 de março de 2007, noticiou que na Alemanha, autoridades católicas e protestantes assinaram acordo de paz e articulação entre os dois grupos religiosos.

¹⁷⁷ SACHET, C.; SACHET, S. (1997 p, 241-242) referem que até a proclamação da República, os católicos de Santa Catarina estavam subordinados ao bispo do Rio de Janeiro. Em 27 de abril de 1892 o Papa Leão XIII cria o bispado de Paraná e Santa Catarina, com sede em Curitiba. Dom José de Camargo Barros, primeiro bispo da nova diocese, entre 04 de março e 28 de setembro de 1895, faz sua primeira visita no Estado de Santa Catarina e visitou várias cidades, entre elas, Brusque que é uma região de católicos e protestantes. Logo no dia da chegada em Brusque, D. José levanta um viva à autoridade civil; outro às famílias católicas e um terceiro, às famílias protestantes. Um médico protestante responde com entusiasmado discurso, em alemão. E conclui, entre aplausos “Viva o nosso bispo!” [...]. O ecumenismo inter-religiões do Concílio Vaticano II, 1962-1965, deu o primeiro passo entre os católicos e os protestantes de Brusque, algumas décadas antes de ser anunciado em Roma.

¹⁷⁸ Para FRANTZ (2006), em 1765, trazida pelos açorianos chega ao Brasil a tradição da Festa do Divino Espírito Santo. Em SC, esta tradição se mantém até os dias de hoje, celebrada em toda a costa litorânea, durante as festividades de Pentecostes (50 dias após a Páscoa). A festa do Divino Espírito Santo é originária de Alenquer em Portugal: foi estabelecida em 1926, pela rainha Izabel de

sobretudo, na tradicional festa do Divino Espírito Santo, que continua mantendo uma das mais fortes heranças da cultura religiosa trazida pelos colonizadores açorianos.

Os portugueses originários das Ilhas dos Açores e Madeira chegaram ao Estado na primeira metade do século XVIII e instalaram-se no litoral. Domingos Dias Velho iniciou, em 1675, a fundação de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, na Ilha de Santa Catarina.

A ocupação das terras em Santa Catarina verificou-se no período colonial, quando Portugal concedeu (geralmente, a nobres e fidalgos ou a possuidores de grandes fortunas) as sesmarias das terras do Brasil, ficando estes responsáveis pelo seu povoamento e desenvolvimento, que eram dadas a pessoas de poucos recursos financeiros. Para Cabral (1968, p. 192), o fato “fez com que em Santa Catarina o latifúndio não se convertesse em grandes domínios”; assim, iniciou muito cedo no Estado o regime de pequenas propriedades, bem como o trabalho livre.

Para Fiori (1975, p. 24), a primeira e decisiva iniciativa da pequena propriedade explorada, mediante o trabalho livre “verifica-se com a instalação de quase cinco mil ilhéus açorianos no litoral sul de Santa Catarina, entre 1748 e 1756”. Foi o maior contingente populacional com objetivo colonizador. A colonização açoriana tinha um objetivo agrícola que não deu muito certo, mas exerceu influência decisiva na estruturação social do Estado, pois legou traços básicos da civilização lusa, transmitindo as tradições portuguesas referentes ao idioma, religião, costumes dos antepassados e sentimento pátrio.

Em 1835, vieram os italianos denominados Nova Itália, porém, sem muito sucesso. A partir de 1836, instalaram-se mais ao sul do Estado e dedicaram-se às pequenas lavouras e à fabricação de vinho. No final do século XIX, a descoberta do carvão mineral em terras catarinenses impulsionou o desenvolvimento do sul do Estado, para onde se dirigiram novas levas de imigrantes alemães e italianos. Outros núcleos coloniais italianos, a partir de 1875, instalaram-se no Vale do Itajaí-Açu, no Vale do Itajaí-Mirim, no Oeste Catarinense. Na cidade de Caçador, foi criado um colégio italiano.

Novos grupos de origem européia penetraram pelo interior, colonizando a Região Oeste. Os imigrantes de outras nacionalidades fundaram colônias que hoje

Aragão. Em Florianópolis, a festa da Irmandade do Divino Espírito Santo na Praça Getúlio Vargas, ocorre desde 1776. É a mais antiga festa do Divino registrada em SC; na sua tradição tem caráter filantrópico social. Nela há uma mistura do sagrado e do profano.

formam os mais diferentes municípios. Entre esses, destacam-se as etnias: belga, irlandesa, polonesa, russa, holandesa, negra, espanhola e japonesa. Todos esses grupos marcaram a cultura catarinense, em terras que já estavam habitadas por nativos, quando chegaram os primeiros imigrantes. Hoje, os nativos são minoria no Estado.

Os grupos de imigrantes trouxeram seus símbolos, ritos, costumes e, ao se estabelecerem, fundaram cidades e imprimiram características próprias que, na pluralidade do universo populacional, marcaram a diferença entre as diversas regiões do Estado. Nele, as mobilidades sociais e espaciais são uma constante dos grupos humanos que o formaram. Assim, se

o ser humano toma posse de todo o globo terrestre é porque o deslocamento de um lugar para outro, perto ou distante, não é exceção para ele, mas um fato normal em resposta a certas condições que surgem nas diferentes sociedades humanas. Como observa Pierre George, as migrações humanas são, em cada época, uma das formas da evolução histórica. São inseparáveis das condições históricas de sua época. Em geral, verifica-se que onde a vida material está sujeita à mudanças, em virtude de novos elementos sociais e econômicos, aparece a emigração, favorecida, ainda, pela atração de outras regiões com fama de detentoras das facilidades imaginadas (PELUSO JR., 1970, p. 60).

A colonização catarinense foi marcada pela mobilidade do ser humano em busca de melhores condições socioeconômicas. O movimento migratório foi se organizando, sobretudo nas localidades mais distantes dos núcleos urbanos, em torno de duas instituições: igreja e escola que desenvolveram vínculos muito fortes entre si de maneira que, “aquilo que afetava uma, produzia reflexos diretos sobre a outra” (KLUG, 2003, p. 142).

4.2. Escolas dos Migrantes e Escolas Paroquiais

Ao se instalarem nas diferentes regiões, esses grupos organizaram a igreja e a escola. Normalmente, a construção do prédio tinha função dupla: templo e escola. Durante a semana a escola, e finais de semana o templo, que eram mantidos pela comunidade, tanto no cuidado do prédio como na manutenção de seus professores. Entre essas escolas de imigrantes dos núcleos urbanos e nas

escolas-colônias comunitárias, das regiões de baixa densidade demográfica, não havia uma forma homogênea de educação.

A partir de 1890, as famílias alemãs criaram suas próprias escolas, subvencionadas pelo governo alemão. A instrução era ministrada na língua do país de origem que teve seu auge no Estado e se estendeu até a Primeira Guerra Mundial (1917).

No início da colonização catarinense, a maior preocupação dos imigrantes italianos foi com o trabalho, como forma de sobrevivência. Assim, a escola no processo educativo congregou diversos interesses na inserção dos italianos e descendentes na sociedade catarinense, sendo classificadas em três categorias: particulares; paroquiais e *Dante Alighieri*¹⁷⁹, esta última, mantida pelo governo italiano.

Normalmente, as escolas particulares estavam sob a regência de algum colono mais instruído e com experiência escolar trazida da Itália. No Estado, em 1913, foi criada a terceira rede de escolas de língua italiana, gerenciada por princípios liberais e mantida pela Sociedade Dante Alighieri, subsidiada pelo governo italiano.

Houve uma extensa e articulada rede de escolas paroquiais, identificadas por escolas italianas. Nelas, o ensino ministrado em língua italiana ou em algum de seus dialetos era fundado por iniciativa de algum padre com o apoio de colonos; assim, a maioria dos imigrantes era de tradição católica. Para Souza (2003, p. 157), “a expansão do ensino e a organização escolar dependiam da influência e da experiência da Igreja Católica no setor educacional”. No período, as escolas paroquiais figuravam como instituições de reorientação do paradigma cristão por meio da catequização.

Para Dallabrida (2005), a presença de congregações católicas européias e a criação da Diocese de Florianópolis, em 1908, contribuíram para a criação de escolas primárias vinculadas às paróquias. A Igreja Católica, preocupada com a educação, fomentava a criação de escolas paroquiais. O primeiro bispo de Santa

¹⁷⁹ Dante Alighieri, escritor e poeta italiano. É autor da Divina Comédia, sua obra prima, a Jóia do Mosaico e Filhos de Florença. A 9 de junho de 1911, nascia em São Paulo o Instituto Médio Ítalo Brasileiro Dante Alighieri. Em 18 de abril de 1912, com um curso bilíngüe, começaram as aulas. Este colégio era mantido pelo governo Italiano. Disponível em: <http://www.colegiodante.com.br>. Acesso em 18 de agosto de 2007. Em 1889, em homenagem ao poeta Dante Alighieri, fora criada em Roma, por Giacomo Venezian, a Associação Dante Alighieri. Sobre o tema, pode-se ler em DALLABRIDA (1993), VALANDRO (1990, p. 29-33); OTTO 2003, p. 105-139).

Catarina, D. João Beker, escreveu sua segunda carta pastoral sobre as escolas paroquiais, na qual afirma o que ordena o Concílio Plenário da América Latina:

que os sacerdotes promovam o estabelecimento de escolas primárias; que as visitem com freqüência segundo a ordenação do seu bispo e as estimulem como as meninas de seus olhos—*‘tamquam pupillae suorum oculorum’* [...] (BEKER, 1909, p. 20 – apud DALLABRIDA, 2005, p. 80).

A formação de professores para atender às escolas paroquiais era rígida; precisava ser diplomado na Escola Normal e ter formação cristã para ensinar às crianças o conteúdo elementar dentro dos princípios da doutrina cristã. O vigário paroquial era quem fazia a escolha, após passar por uma série de testes preparatórios, entrevistas e séria investigação de sua trajetória e conduta de vida. O professor precisava dar provas de fé e honestidade, e aptidão, pois era considerado o agente de confiança da Igreja.

A partir de 1910 a Igreja tomou a iniciativa de criar Escolas Normais Católicas, para formar professores para certas regiões do Estado. Muitas das escolas paroquiais estavam sob a responsabilidade de Congregações Religiosas femininas. O governo catarinense estimulava e subvencionava a presença de escolas particulares, sobretudo as católicas que consideravam na hierarquização social. Era comum nas escolas públicas e subvencionadas,

terem doutrina cristã todos os dias fora das horas de expediente e, algumas vezes, adotarem manuais de catecismo durante o horário normal das aulas. A Igreja carregava e reproduzia os princípios de sustentação do Estado Republicano, tais como: ordem, obediência, trabalho, amor à Pátria, progresso, mimetismo europeu, etc. (SANTA CATARINA. 1908, p. 160 apud SOUZA, 2003, p. 159).

O Sul do Brasil, marcado pela pequena propriedade agrícola, policultura, mão-de-obra familiar, a presença de escolas paroquiais era importante, pois foram constituídas antes da Proclamação da República por iniciativa dos colonos e/ou por estímulo do clero. O prédio escolar localizava-se ao lado das igrejas e capelas ou em seu interior. Até o século XX, quando o Estado mostrava-se tímido e quase ausente em relação à escolarização, as escolas paroquiais tiveram um papel importante na alfabetização dos filhos dos camponeses. No Sul do Brasil, no geral, a

igreja era propriedade coletiva das comunidades e o clero europeu tinha forte presença e poder entre os imigrantes (DALLABRIDA, 2005, p. 80).

Em 1914, havia 130 escolas paroquiais no território catarinense que atendiam 7.098 alunos, especialmente nas áreas rurais colonizadas por imigrantes europeus. Desde 1911, o governo empenhou-se na política da nacionalização do ensino, intensificou esta política durante a Primeira Guerra Mundial, sobretudo a partir de 1917, quando o país foi envolvido no conflito. Em nome da nacionalização, o ensino não mais podia ser em língua italiana ou alemã, ou mesmo outra. A partir de 1916, o ensino passou a ser ministrado só em língua portuguesa¹⁸⁰. Assim, em 1916, a escola italiana e, em 1918, a alemã, foram extintas.

A partir de 1914, o movimento de reaproximação entre Estado e hierarquia da Igreja Católica em SC foi acentuado. Dom Joaquim Dominguez de Oliveira¹⁸¹ começou a articular estratégia de colaboração entre governo estadual e Igreja. Em troca, essa aliança permitiria o Ensino Religioso em todos os estabelecimentos públicos da rede oficial.

No lugar das escolas paroquiais, aos poucos surgiram as primeiras escolas públicas. No lugar de professores estrangeiros, houve necessidade de professores para o ensino em língua portuguesa e, ao mesmo tempo, incentivadores da fé católica.

No contexto, na cidade de Rodeio, SC, nasceu a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, em 1915, para responder à necessidade de educação e catequese nas escolas paroquiais, freqüentadas pelos filhos e filhas de imigrantes italianos.

O Ginásio de Santa Catarina dos padres jesuítas¹⁸², fundado em 1751, interrompido com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, foi reaberto em

¹⁸⁰ Tratam da questão: escola pública e escola estrangeira, os autores: VALANDRO (1990, p. 67), SACHET; SACHET (op. cit.1998, p. 444-445); DALLABRIDA (op. cit., p. 80-81) e (1993, Cap. I, p. 26-61); PIAZZA (1977).

¹⁸¹ OLIVEIRA, Dom Joaquim Domingues Beleza de. Eleito em 2 de abril de 1914, tomou posse em 7 de setembro do mesmo ano e permaneceu à frente da Diocese de Florianópolis, que se tornou Arquidiocese em 1927, até o ano de 1967, quando faleceu.

¹⁸² A presença dos jesuítas na Ilha de Santa Catarina data de 1553, pelo registro da visita do Pe. Leonardo Nunes à Ilha. Com a vinda dos colonos açorianos, tornou-se necessária a existência de uma instituição para ampará-los e ensinar catequese e letras a seus filhos. Desta forma, o Rei de Portugal, D. João I, pede à Companhia de Jesus (Jesuítas) que estabeleça um Colégio na Vila de Desterro. Durante nove anos o Colégio cresceu, chegando a contar com 50 alunos, até que por decreto do Marquês de Pombal em 3 de setembro de 1759, os religiosos da Companhia de Jesus foram expulsos de Portugal e de seus domínios. Frente ao fato, os jesuítas da Vila do Desterro tiveram de abandonar a obra. Em 1844, vindos da Argentina, os jesuítas se instalam novamente na

25 de setembro de 1845. A 22 de outubro de 1906, pelo Decreto nº 6.187, foi equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro¹⁸³. Assim, “os alunos que completavam o curso podiam matricular-se em qualquer escola de nível superior” (SACHET, 1998, p. 89; JOCHEM, 2006, p. 26-27).

A Constituição de 1937 retomou com vigor o sentido nacionalista que vinha sendo instalado no país. O Governo da União continuou a política iniciada em 1918 e desenvolveu a partir de 1937, intensa ação nacionalizadora das escolas no Sul, especialmente em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; depois, no Paraná, em São Paulo e no Espírito Santo. Entre 1937-1945, no Estado Novo, houve o fechamento de 774 escolas particulares “desnacionalizantes” e substituídas por 885 escolas públicas, abertas nos mesmos locais. A partir de 1940, esses Estados com auxílio do governo reconstruíram prédios escolares nas aglomerações de população estrangeira (BONFIM, 1941, p. 48-51, apud AZEVEDO, 1958, p. 198). Esta política do Estado com relação ao ensino inibiu as iniciativas comunitárias dos imigrantes.

O desaparecimento da rede de escolas paroquiais preocupou as autoridades religiosas, pois o fato estava ligado à permissão de ensinar a doutrina católica nessas escolas que eram viabilizadas pela aproximação entre Estado Republicano e Igreja Católica. Em nível nacional, na codificação de ensino da religião até 1931, e, posterior, introduzido oficialmente pelo Decreto nº 19.941/30/04/31, denominado como Ensino Religioso, que, durante a Primeira República, em alguns estados, era tolerado e até mesmo legalizado.

Para Dallabrida (2005, p. 81), em Santa Catarina, a partir da Primeira Guerra Mundial, quando se afirmou a colaboração mútua entre Governo Estadual e a Cúria Episcopal em favor da ordem pública, o número de escolas paroquiais passou a decrescer gradativamente. A partir de 1919, o Ensino Religioso foi permitido nas escolas públicas. Este duplo e interligado processo operou-se de forma tensa e

Ilha e a 25 de setembro de 1845 reabriram o Colégio, contando com 30 alunos. Em fevereiro de 1865, inicia-se a terceira tentativa de se estabelecer um Colégio dos Jesuítas no Desterro. Em meados de 1905, a pedido do Governador do Estado de Santa Catarina, Coronel Vidal de Oliveira Ramos, os jesuítas voltaram a Nossa Senhora do Desterro para organizarem um Colégio, sendo oficialmente criado em 30 de agosto de 1905, pela Lei Estadual nº 669, o Ginásio Santa Catarina que, por contrato firmado em 4 de novembro de 1905, entre o Governador do Estado e a Companhia de Jesus, Sociedade Antônio Vieira (SAV), iniciou suas atividades letivas em 15 de março de 1906. Em 22 de outubro de 1906, pelo Decreto nº 6.187, foi equiparado ao Ginásio Nacional (Colégio Dom Pedro II). Desde então, o Colégio Catarinense foi pautando suas ações em conformidade com a legislação educacional vigente no Estado e no País. Disponível em:

<http://www.colegiocatarinense.g12.br/história.htm>. Acesso em 29 de março de 2007.

¹⁸³ Disponível em: <http://www.colegiocatarinense.g12.br/história.htm>. Acesso em 29 de março de 2007.

conflituosa, pois boa parte do clero de ascendência europeia resistiu ao fechamento das escolas paroquiais.

O catarinense é um povo de fé e de muitas religiões com a predominância de 80% da população católica. A coordenadora do Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Lillian B. de Oliveira, entrevistada por Lenzi¹⁸⁴ (2004), “afirma que a pluralidade religiosa é positiva: as pessoas seguem suas individualidades na busca por respostas”.

Cada povo que se estabeleceu, levou ou criou para si formas de expressar sua necessidade do “transcendente”, do “sagrado”, manifestada pelas tradições na raiz de sua origem, registradas de forma escrita ou passada de pai para filho. Em 1970, este universo de diferentes culturas religiosas favoreceu a implantação de um Programa de Educação Religiosa Escolar (ERE), aberto a todo o educando catarinense às escolas públicas, com a necessidade de professores qualificados de que era preciso incluir as políticas para formação de professores de Ensino Religioso nos sistemas de ensino.

4.3 Caminhos do Ensino Religioso nas Escolas Públicas

No Estado de Santa Catarina, o Ensino Religioso desde seu início conta com a presença marcante da Igreja Católica, pela ação de autoridades religiosas, a partir de 1914, com a influência do bispo Dom Joaquim D. de Oliveira. Existe registro de um ofício da Secretaria do Interior e Justiça, de 12 de março de 1919, que “permitia ao clero o ensino de doutrina nos estabelecimentos públicos de instrução aos alunos que a isso quisessem sujeitar-se”.

Para Souza (2003), a Carta Pastoral de 1922 do Episcopado Brasileiro aos poderes públicos tinha sempre procurado aplicar a Constituição de 1981 de modo não ofensivo ao catolicismo.

Dom Joaquim Dom de Oliveira estava convencido de que ao Estado cabia garantir os estabelecimentos de ensino público e à Igreja Católica, organizar e promover a difusão do Ensino Religioso nesses estabelecimentos. Para Oliveira

¹⁸⁴ LENZI, Alexandre. Espiritualismo. Catarinense é um povo de fé e de muitas religiões. O Jornal ANOTÍCIA de 21 de junho de 2004. Página Destaque, 2004.

(1920, p. 21), “assim como a educação da família é obra comum do pai e a mãe, a educação pública do povo deve emanar em comum da Igreja e do Estado”.

Souza (2003, p. 171) afirma que com base nessa convicção, aos poucos, Dom Joaquim “doava seus prédios escolares ao Estado e em troca permitia-se o Ensino Religioso na rede de ensino público”¹⁸⁵. Escreve Herdt (1992), que “no relatório de instrução pública de 1929, aparece só no município de Blumenau; no período, foram doadas ou cedidas ao Estado 15 casas para a instrução de escolas públicas”.

No início, o Ensino Religioso estava relacionado com as escolas paroquiais. Na medida em que estas foram sendo assumidas pelo Estado, na política de articulação da autoridade religiosa com o governo, o ensino da doutrina cristã podia ser ministrado nas escolas públicas, porém, o professor (padre ou pastor, religiosos ou religiosas) não recebia gratificação financeira por parte do governo pelo trabalho prestado.

No Estado, o Ensino Religioso está contemplado nas Constituições e Legislações Estaduais a partir da Constituição de 1935, e constituiu-se em verdadeira espiral, cuja evolução pode ser analisada por diferentes ângulos e marcada por distintas etapas. De 1935 até 1969, caracterizou-se mais pela confessionalidade com predomínio da Igreja Católica. A partir de 1970, passou a ser denominado como Educação Religiosa Escolar (ERE), uma proposta de educação, aberta a todo o educando catarinense, independente de credo religioso, com a participação de diferentes denominações religiosas cristãs.

Desde 1970, a Educação Religiosa Escolar é reconhecida como disciplina do currículo no Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública estadual, passando a ter proposta curricular com programas seriados. O conteúdo das aulas seguiu a estrutura do pensamento cristão, com linguagem própria ao nível de cada série. Para este novo fazer pedagógico da ERE, a tônica estabeleceu-se em torno da exigência de formação de professores.

Para implantação de uma proposta de Educação Religiosa Escolar aberta a todo o educando catarinense, em 1970, foram desencadeadas pesquisas com o

¹⁸⁵ CARON (1995 e 1997a) trabalha a questão de conquistas e concessões com relação ao ensino religioso no Estado de SC. Na sua Dissertação de Mestrado, conclui escrevendo que, “a educação religiosa escolar faz parte da formação integral do ser humano e não pode ser considerada como uma concessão ou uma conquista. Ela necessita ser assumida e desenvolvida, respeitando o princípio universal da liberdade que inclui a dimensão da formação religiosa do ser humano. Portanto, a ERE não pode ser considerada conquista ou concessão, mas sim um direito fundamental na formação do ser humano”.

objetivo de identificar o universo de expressões religiosas dos educandos, comprovando que 98,52% dos alunos de 1º e 2º graus denominavam-se cristãos. Em 1975, esta porcentagem diminuiu para 97,58%. Em 1988, nova pesquisa revelou que, dos 874.328 mil estudantes de 1º e 2º graus, 95% pertenciam a denominações religiosas cristãs, conforme estudos de Caron (1997a).

A proposta de Educação Religiosa Escolar assumida, a partir de 1970, contava com o apoio de diferentes denominações religiosas organizadas, como entidades denominadas de Conselho de Igrejas para Educação Religiosa, reconhecidas pelo Estado que desenvolviam trabalhos de formação de professores em articulação com a Secretaria de Estado da Educação.

4.4 Organização da Entidade Civil para Ensino Religioso

A organização do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar (CIER) é um tema trabalhado no Capítulo II da Dissertação de Mestrado de Caron (1997a, p. 39-60). Este, foi instalado na primeira Assembléia de igrejas cristãs¹⁸⁶, em outubro de 1972, com a finalidade de acompanhar a implantação e a necessária atualização do currículo de educação religiosa escolar, ao ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, bem como a formação de professores¹⁸⁷.

A fim de garantir a execução dos princípios, objetivos e finalidades em razão do caráter ecumênico da ERE, o CIER organizado passou a ser conhecido como “uma associação fraterna de igrejas que confessam o Senhor Jesus Cristo como Filho de Deus, Irmão, Senhor do Universo e Salvador, segundo a Bíblia dos cristãos. Procura viver a unidade entre igrejas para cumprir sua vocação comum de ser: sal (Mt 5.13), luz (Mt 5.14) e fermento (Mt 13.33; Lc. 13, 21) (BÍBLIA JERUSALÉM, 1985).

¹⁸⁶ Em 5 de outubro de 1972, realiza-se em Florianópolis – SC a primeira Assembléia de Denominações Religiosas para tratar da Educação Religiosa. Nesta Assembléia, verifica-se a instalação do *Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER)*. Posteriormente, Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER). Em 1998, o *Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão (CIER)*.

¹⁸⁷ MULLER, Pe. Osmar, da Diocese de Tubarão, a serviço da CNBB – Regional Sul IV, como subsecretário de Pastoral, com FUSINATO, Irmã Clementina (CICAF), na época, são os grandes impulsionadores no trabalho de reunir e unir representantes de denominações religiosas em SC.

Na Secretaria de Estado da Educação (SEE), foi organizada a Comissão de Educação Religiosa Escolar (COMERE), ligada à Diretoria do Ensino que, em 1989, passou a fazer parte do Setor de “Serviço das Ações Integradas”. Esta comissão desenvolveu suas atividades em um trabalho articulado entre a SEE e CIER e seus segmentos nos diferentes níveis. Em 1998, o CIER, até então, envolvido com o ensino religioso deixou esta função e organizou-se como “*Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão*” (CIER), assumindo a função de promover e coordenar atividades ecumênicas entre denominações cristãs.

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 no Artigo 1º, § 2º, trata da entidade civil¹⁸⁸ constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso. Para atendimento ao prescrito na Lei, em 6 de outubro de 1998, foi criado o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC). Este tem por finalidade congregar entidades religiosas interessadas em constituir a entidade civil preconizada na lei; articular ações conjuntas para garantir o direito à liberdade religiosa e o direito ao ensino religioso; colaborar com as autoridades na elaboração e formulação dos conteúdos; apoiar a formação dos profissionais para o ensino. Em julho de 2002, participavam do CONER/SC, 14 entidades religiosas.

Sua organização é marcada por desafios, avanços e perspectivas. O atual presidente, Elias Della Giustina¹⁸⁹ (2006) relatou que a Secretaria de Estado da Educação (SED) reconhece que o CONER/SC representa entidades das mais diversas matrizes culturais religiosas e por isso lhe solicita assessoria no que se refere à elaboração de conteúdos para o ER¹⁹⁰.

A organização do CONER passou por fases com características bem específicas. Na 1ª fase, foi sua implantação; a 2ª, o grupo cresceu e amadureceu,

¹⁸⁸ Expressão assegurada na lei, pelo então chefe de Gabinete do Ministro da Educação (Paulo Renato), Sr. Edson Machado, em respeito às experiências já existentes no Brasil.

¹⁸⁹ DELLA GIUSTINA, Elias. É professor Mestre e atual presidente do Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC (2004-2007). Licenciado em Filosofia pela UFPR, 1971; Música pela Faculdade de Educação Musical do PR, 1974; Teologia, ITC, Curitiba/PR, 1973. Mestrado em Teologia Pastoral Lateranense, Roma, 1984. “Perito em Pastoral” pelo Instituto de Pastoral de Roma, 1984. Professor no Curso de Ciências da Religião da UNISUL, UNIVILLE e FURB. Foi Sub-Secretário de Pastoral e Secretário Executivo da Campanha da Fraternidade na CNBB/ Brasília/DF (1991-1994) e Secretário de Pastoral do Regional Sul IV da CNBB de SC). Atualmente, exerce a função de vigário paroquial da Catedral de Tubarão.

¹⁹⁰ O CONER foi criado em 1998 segundo a exigência da LDB, Art. 33, na redação da Lei nº 9.475/97. A Secretaria de Estado da Educação (SED) solicitou assessoria e ajuda para desenvolver os conteúdos temáticos da Proposta Curricular. O CONER representa entidades religiosas das mais diversas matrizes: cristã, muçulmana, hinduísta, budista, afro-brasileira (DELLA GIUSTINA, 2006).

passou a ter 14 entidades religiosas de diversas matrizes e na 3ª fase houve afirmação e evasão de várias igrejas e denominações.

A diretoria do CONER¹⁹¹ com seus limites, sempre que possível colabora gratuitamente na formação de professores, participa de reuniões, encontros, cursos no Estado. Acompanha a elaboração dos conteúdos curriculares com a participação de professores de todo o Estado. Preocupa-se e atua na formação contínua de docentes.

Esta formação é essencial para realização pessoal e existencial e para contribuição na sociedade. A organização da entidade civil nos estados tem a função de prestar assessoria às Secretarias de Estado da Educação (SEEs) para viabilização de políticas públicas, com a finalidade de efetiva formação de professores.

Sacristán (2000, p. 185) considera que o pedagógico e a profissionalização são dois componentes básicos na formação de professores. A formação pedagógica profissionaliza o docente e a formação básica capacita-o para refletir, transmitir ou ajudar a aprender os diferentes conteúdos curriculares. Ambas, para profissionalizar, precisam estar conectadas entre si.

A formação de profissionais da educação vem se constituindo cada vez mais uma tarefa urgente, pelo entendimento de que a formação de professores para o trabalho pedagógico é de vital importância para a melhoria da qualidade na educação, sendo fundamental para o êxito na implantação de novas propostas curriculares, pois,

o professor é um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele às vê e sob o filtro dos processos subjetivos dos quais se desdobra na ação (SACRISTÁN, 2000, p. 194).

A formação do educador ajuda-o a tornar-se um prático, reflexivo e sua ação pedagógica será coerente, lúcida (lucidez: meta-competência enfatizada por Perrenoud), em um esforço de reflexão rigorosa. A formação do profissional ajuda-o a ser uma pessoa que está em relação com o mundo que o cerca, envolvido com seu saber e afeto, objetiva renovação, evolução constante, em busca da

¹⁹¹ No Departamento de Antropologia da UFSC, sob a orientação da Professora Maria Amélia, em 2005, a aluna Janaina, estava elaborando a dissertação de mestrado, tendo como objeto de pesquisa o CONER de São Paulo.

transformação de uma prática social e, portanto, pessoa realizada que contribui para a formação do cidadão, sujeito de sua história.

4.5 Proposta Curricular ao Ensino Religioso em Santa Catarina

A partir de 1969, o Sistema Estadual de Ensino foi implantado e o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969. Em função desta Lei, o Estado elaborou sua Proposta Curricular envolvendo todos os componentes curriculares e organizou um plano de formação de professores com o objetivo de agilizar a implantação do Novo Sistema de Ensino.

A Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969, no Artigo 25 trata do ensino religioso como disciplina de horário normal das escolas oficiais dos ciclos básico e médio. Professores de escolas públicas, envolvidos e empenhados na elaboração da Proposta Curricular do Estado, assumiram a elaboração de Proposta Curricular para Educação Religiosa Escolar no ensino de 1º e 2º graus.

A partir de 1970, nas escolas públicas, houve a implantação de um programa de Educação Religiosa Escolar para atender todos os educandos, independente de religião, raça, sexo, cor, e cultura. O programa compreendia a formação do educando da pré-escola e de 1º e 2º Graus. A Educação Religiosa Escolar passou a ser desenvolvida de forma articulada e integrada com os demais componentes curriculares.

Entre 1970-1990, o programa de ERE teve como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e religiosas num projeto coerente de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé. (CARON, 1997a, p. 60-68). Os programas de Educação Religiosa Escolar em SC passaram por elaboração (1970), reelaborações, em 1974, 1976, 1979 e 1981; nova elaboração em 1988-1995.

Em 1988, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) implantou o Plano de Ação para o período de 1988-1991. Para isto, foi elaborada uma Nova Proposta Curricular. Na ocasião, uma equipe representativa de professores redigiu os Pressupostos Filosóficos/Teológicos e Psicopedagógicos da ERE.

Esta proposta de mudança iniciada em 1988 concretizou-se em 1995. Em 1996, a Editora Vozes publicou os novos cadernos de ERE para SC. Esta edição, denominada *Coleção de ERE ecumênica*, compreende a educação da pré-escola e o

ensino fundamental. A partir de 1996, com o início dos Cursos de Licenciatura Plena – habilitação para o Ensino Religioso, professores na docência da Educação Religiosa Escolar estão empenhados na construção de novo marco ao Ensino Religioso.

A partir de 1970, os programas e a organização da Proposta Curricular ao Ensino Religioso em Santa Catarina seguiram as tendências pedagógicas e educacionais de cada período e acompanharam a transição das diferentes concepções, pela qual a educação e o Ensino Religioso foram assumindo em nível nacional. Uma característica preservada em todo o trabalho de elaboração e atualização de programas e roteiros de aulas foi a participação de professores (CARON, 1997a, p. 62).

Em 1997, foram formulados os conteúdos do Ensino Religioso em consonância com a Lei nº 4.975/97 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Santa Catarina, publicou, em 2001, a Proposta Curricular que trata da implementação do Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Este ensino, reconhecido como disciplina da área do conhecimento e direito do cidadão, está em construção e em processo de transição. Paralelo à sua organização em cada tempo, aconteceu a formação de professores.

4.6 Formação Geral de Professores para Educação Pública até 1990

Em Santa Catarina, a educação desde o Brasil Colônia tem sua existência, praticamente, ligada a dois eixos: a cultura portuguesa e os princípios da educação jesuítica, com predomínio da tradição católica, influenciada pela Nação portuguesa.

Assim, o ensino público começou a receber atenção especial, em 1836. Para Fiori (1975, p. 32), “o primeiro ato da Assembléia Provincial que trata da organização da instrução pública é a Lei nº 35 de 14 de maio de 1836”. Pelo documento, o chefe do Poder Executivo detém o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos. A partir de 1837, no Estado começou a seleção de professores ao ensino público. Nas escolas de instrução primária,

só brasileiros podiam ser professores e sua seleção era feita mediante concurso público efetuado na Câmara Municipal da Capital. [...]. As escolas primárias chamavam-se “escolas de primeiras letras” e, no ano de 1836, a província de Santa Catarina possuía 18 desses estabelecimentos públicos com 533 alunos. Já as escolas particulares ministravam o ensino a 448 discentes. Assim, no ano de

1837, para uma população estimada em 66.629 habitantes, a matrícula escolar era aproximadamente de 1.000 alunos (FIORI, 1975, p. 32).

Com a necessidade de formar professores brasileiros para a instrução primária do ensino público, em 1843 foi promulgada a Lei nº. 183 de 29 de abril, que definiu a forma de Instrução Primária da Província e orientou a política de formação de professores catarinenses para atuar na instrução primária da Capital. A partir desta, outras leis foram elaboradas, tendo em vista a instrução pública e a formação de professores.

Em 31 de julho de 1896, Robert Grant, diretor geral da Instrução Pública em SC, encaminhou relatório ao governador Hercílio Luz, prestando contas da situação do ensino no Estado, apontando três problemas, dos quais, o terceiro cita que “o atraso do ensino é resultante do mau preparo da maior parte do professorado primário. Não se tem encontrado bons professores pelos módicos salários oferecidos” (SACHET; SACHET, 1997, p. 278-279).

As correntes migratórias, influenciadas pelas tradições de seu país de origem, traziam incorporada a necessidade de escola e professores para seus filhos. Nas localidades onde se fixavam, criavam a escola e a igreja, como foi mencionado; mas, para isto, necessitavam de professor preparado. À medida que as escolas foram sendo nacionalizadas, passou a ser exigido o ensino em língua portuguesa e, no Estado, não havia professores preparados para atender à demanda.

A nacionalização autoritária colocada em marcha pelo Estado Novo resultou na expansão da rede escolar pública e inviabilizou o projeto das escolas paroquiais. Com esta política de ensino, o Estado de Santa Catarina, possuidor de um contingente de professores estrangeiros e de escolas da comunidade e/ou paroquiais, foi profundamente atingido.

Para Fiori (1991, p. 140-41), “a política da nacionalização do Estado Novo tendeu a não despertar simpatias à atuação governamental e, em geral, à escola por parte das populações afetadas por essa medida”. Mesmo assim, essa política conseguiu atingir seus objetivos. No período, uma das tradições do Departamento de Educação no Estado foi a realização de Semanas Educacionais.

Em 1907, a reforma de ensino reconheceu a necessidade urgente da formação de professores ao ensino público e estabeleceu que:

a formação rápida de novos professores será alcançada com o sistema de “exames vagos” anuais – sem necessidade de frequência continuada às aulas, segundo as disciplinas da Escola Normal, abertos aos docentes em exercício. No entanto, a Escola Normal, em 1908, mal consegue matricular 64 alunos, nas três séries. Deles, apenas onze cursaram a terceira série e doze a segunda (SACHET; SACHET, 1997, p. 279).

De 1843 até 1930, um longo caminho foi percorrido na educação de Santa Catarina, seguindo os mesmos moldes da educação nacional. Em 1935, aconteceu a reforma do ensino catarinense que permaneceu até 1946. Após 1930, pela reforma federal do ensino secundário, foram criados no Estado, vários ginásios, públicos e particulares e no interior, o aumento de Escolas Normais. O fato alterou a situação da escola pública, como pólo de atividades culturais. Em geral,

a vida da comunidade convergia inicialmente para os Grupos Escolares e Escolas Complementares. Posteriormente, com a reforma do ensino secundário, os Ginásios e as Escolas Normais, onde havia, passaram a ser o centro de convergência dessas atividades. A qualidade da educação primária ministrada no Estado, em harmonia com o contexto da época e com as heranças das concepções educacionais da Reforma de Orestes Guimarães, era ainda acentuadamente intelectualista (FIORI, 1991, p. 143).

A característica do ensino intelectualista exigia programas, amplos e complexos e para desenvolvê-los havia necessidade de professores preparados. A formação pedagógica dos professores, a partir de 1946, passou a ser intensificada com a ampliação de estabelecimentos de escolas normais.

Em 1946, o sistema de ensino em Santa Catarina foi reestruturado. Na ocasião os antigos Cursos Complementares transformaram-se em Curso Normal Regional e destinavam-se a formar professores para a zona rural. Este curso contribuiu para dar uma formação especializada e para diminuir o número de professores leigos.

Após a implantação da reforma Elpídio Barbosa¹⁹² ocorreram mudanças e com a aprovação do Sistema Estadual de Ensino e a implantação do 1º Plano

¹⁹² Escreve FIORI (1991, op. cit. p. 145), que o Professor Elpídio Barbosa, nascido em 02 de setembro de 1909, era natural da cidade de Florianópolis e considerado um grande mestre e importante líder educacional. Faleceu em outubro de 1966. De 1940 a 1950 dirigiu o Departamento de Educação, deixando no ensino público de Santa Catarina a marca de sua personalidade. Nesse cargo, liderou em 1946, uma reestruturação do ensino que é freqüentemente conhecida como Reforma Elpídio Barbosa.

Estadual de Educação (SC/SEE, 1969). Entrou em vigor uma nova estrutura escolar que exigiu, em 1961, a reorganização da Secretaria da Educação e a instalação do Conselho Estadual de Educação. Em 1970, os tradicionais Grupos Escolares transformaram-se em Escolas Básicas. A educação fundamental, com oito anos de escolaridade, passou a ser de forma continuada, articulada, obrigatória e gratuita.

Em 1962, com base na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação que, em 1965, passou por revisão e estabeleceu normas descentralizadoras para elaboração de Planos Estaduais.

No Estado de Santa Catarina, em 1970, a política educacional desenvolveu-se em torno de dois eixos principais: no plano horizontal, houve a elaboração de vários projetos; no vertical, o fortalecimento do modelo político-econômico, marcado por padrões de uma educação capitalista.

Na época, o contexto educacional foi influenciado pela expansão econômica com as propostas de modernização do ensino. A escola caracterizou-se pelo crescente universo pluralista e pelo crescimento populacional dos centros urbanos em consequência do forte êxodo rural, provocado pela industrialização dos anos de 1970. Este rápido crescimento da população nas cidades gerou problemas de infraestrutura, como saúde, educação, higiene, água, luz, transporte, lazer, moradia e desemprego.

A reforma do ensino no Estado de Santa Catarina antecedeu à Lei 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao ensino de 1º e 2º graus. Durante o governo de Ivo Silveira, foi elaborado o primeiro Plano Estadual de Educação, com assessoria do MEC/USAID, que foi reconhecido pela Lei nº 8.828 de 23 de dezembro de 1969, em vigor entre 1969 e 1980. Esta Lei definiu normas e procedimentos administrativos para implantação do sistema estadual de ensino. A faixa etária de atendimento foi ampliada para sete e 14 anos com expansão da escolaridade do primário para oito anos. Assim, o governo catarinense implantou o Sistema de Avanço Progressivo¹⁹³.

¹⁹³ O denominado Sistema de Avanço Progressivo (SAP), nos anos de 1970 ficou conhecido como "promoção automática". Nesta nova modalidade cabia ao professor organizar os processos de ensino, orientando-se por procedimentos e estratégias de ensino diversificado e individualizado. Neste sistema, o centro de interesses era o aluno.

Para esta modalidade de ensino, a política de formação de professores no Estado foi realizada com a promoção de “treinamentos”, “reciclagens” para garantir a implantação do “Avanço Progressivo”. A formação de professores, bem como a elaboração de propostas curriculares seguiu as tendências do tecnicismo. Os termos reciclagens e treinamento,

sugerem preocupação com um produto, enquanto o que parece seria desejável é uma forma de educação continuada; um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado (por exemplo, dominar uma nova técnica) em um momento ou períodos determinados. Os cursos de "reciclagem" ou de "treinamento em serviços" foram considerados insuficientes, porque, além de serem esporádicos também não atendiam as necessidades dos professores (CELANI, 1988, p. 158-9).

Em 1969, foi elaborado o sistema estadual de ensino, Lei nº. 4.394, de 20 de novembro de 1969, que regulamenta o Plano Estadual de Educação, defendendo a promoção e formação global do indivíduo e a necessidade da formação de professores. Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71 – LDB, o Plano Estadual da Educação foi reajustado para atender aos ditames da nova Lei.

Frente às novas mudanças educacionais, entre 1969 e 1971, acentuou-se a exigência de atualização dos currículos. O Estado de Santa Catarina elaborou Propostas Curriculares a todas as disciplinas e, pela primeira vez, incluiu Programas de Educação Religiosa Escolar (ERE). Anterior a esta data, também, havia o Ensino Religioso na escola pública, porém, desenvolvido na modalidade confessional e ministrado por professores de boa vontade¹⁹⁴ ou de preferência por padres, pastores, religiosos e religiosas de Congregações Católicas.

De 1973 e 1976, no Plano Setorial de Educação, foi implantado em nível de 2º grau, estruturou no âmbito estadual um sistema global de profissionalização para atender às necessidades do mercado de trabalho, carente de recursos humanos qualificados. Entre outras, estas reformas apresentaram mudanças nos currículos e

¹⁹⁴ A expressão de “boa vontade” era atribuída aos professores que aceitavam dar aulas de ensino religioso nas escolas públicas, sem receber pagamento salarial pelas mesmas. Normalmente, essas aulas eram ministradas por padres, pastores, religiosos, religiosas pertencentes a Congregações Religiosas Católicas.

programas, nos esquemas de formação de professores¹⁹⁵ e na criação de novos cargos profissionais.

Em 1980, no governo de Jorge Konder Bornhausen foi elaborado um novo Plano Estadual de Educação, com “ações para correção das distorções da aplicação do plano anterior, bem como deu-se a implementação de novas ações, objetivando racionalizar e ampliar os serviços oferecidos” (SANTA CATARINA, 1980, p. 29). Em 1983, desencadeou-se pelo Estado amplo processo de discussão para elaboração do novo Plano Estadual de Educação, denominado “Democratização da Educação”, com o envolvimento da sociedade catarinense.

Depois de amplo debate envolvendo a sociedade, entre 22 e 27 de outubro de 1984, em Lages/SC, a Secretaria de Estado da Educação realizou o Congresso Estadual de Educação, com a participação de 538 delegados, que discutiram e aprovaram as Diretrizes do Plano de Educação Catarinense. Este Plano Estadual de Educação (1985 e 1988) centrou-se nas formas de como fazer acontecer a educação, denominando-se de “Democratização da Educação – A Opção dos Catarinenses”. Em 12 de março de 1985, foi aprovado, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

A mudança aconteceu em função da redemocratização política do País, a partir de 1985. Temas ligados a um pensamento mais social, introduziram mudanças no meio educacional, que provocaram o despertar de ampla discussão sobre o pensamento histórico-cultural na educação. Nesse período, o pensar a educação estava ligado à compreensão de educação e política e da importância da educação das camadas populares, como um dos caminhos para criação de uma nova hegemonia na educação (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 11-12).

Com a redemocratização do ensino em nível nacional, em Santa Catarina, entre 1987-1990, no governo de Pedro Ivo Campos e Casildo Maldaner ocorreu a construção da Proposta Curricular, como meta para concretização do Plano Estadual de Educação de 1985 e 1988. O Estado continuou com esta Nova Proposta Curricular até 2003.

¹⁹⁵ Para a formação de professores de educação religiosa escolar, o esquema do curso (conteúdo, metodologia e docentes), era em vista da proposta curricular adotada, principalmente, na década de 1970 a 1990 e organizado pelo Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), em articulação com a Secretaria de Estado da Educação.

O movimento de professores, em função dessa Proposta Curricular encontrou eco, nas instâncias de governos estaduais. No mesmo período, a maior parte do País trabalhou com novas propostas curriculares.

Neste contexto, a política de formação de professores objetivou a melhoria da qualidade do ensino e estendeu-se a todos os professores do Estado. A formação deu-se por meio da promoção de cursos de atualização pedagógica, encontros, seminários. Com o objetivo de garantir o sucesso da implantação da proposta curricular, a Coordenadoria de Ensino definiu um plano de políticas para formação de professores. O plano, com a finalidade de tornar mais acessível todo o referencial teórico que norteava a Proposta Curricular assegurou um plano de capacitação a todo o magistério; capacitação aos diretores das unidades escolares e aquisição de acervo bibliográfico aos Núcleos de Material Didático¹⁹⁶ (BRINHOSA, 1991, p. 10).

Ao professor recaiu a responsabilidade pelo fazer pedagógico na sala de aula e pela melhoria da qualidade da ação pedagógica. Para tanto, há necessidade de educadores com conhecimento e competência e de Projeto Político-Pedagógico na escola. Professores capacitados oportunizam condições para que alunos apropriem-se de um nível de conhecimento que lhe possibilite o exercício da cidadania.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990; do Plano Decenal de Educação, 1993 e 2003, que objetiva “ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica” (Brasília, 1994); dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), do relevante papel nas discussões das Diretrizes da Educação Nacional e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, o Estado de Santa Catarina mobilizou-se para a discussão e elaboração de um novo Plano Estadual de Educação, iniciado em 2002.

Com o seminário estadual realizado em 18 de julho de 2003, em Florianópolis, com 265 participantes, desencadeou amplo processo de discussão, envolvendo o Poder Executivo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEE) e o Poder Legislativo. A Comissão de Educação; as entidades que compõem o Fórum Catarinense em Defesa da Escola Pública e as

¹⁹⁶ Na época, eram selecionadas Escolas Básicas de maior porte e central, em cada Município, e nelas havia uma sala específica, com diferentes equipamentos de laboratório e material didático que servia de apoio aos professores da própria unidade escolar e das escolas vizinhas. Esta sala denominava-se de Núcleos de Material Didático.

demais entidades da sociedade civil organizada (2004, p. 13-15) assumiram, em 2004, o compromisso com o processo democrático de elaboração do Plano Estadual de Educação: “a sociedade construindo a educação dos catarinenses”.

A discussão pública sobre o conteúdo do Plano encerrou com a realização do Congresso sobre o Plano Estadual Educação (PEE), nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, na cidade de Blumenau, com a participação de 550 delegados representantes das 29 regionais do Estado (SANTA CATARINA, 2003, p. 14).

Entre 1969 e 2005, o Estado de Santa Catarina teve três Planos Estaduais de Educação: Plano de 1969; Plano de 1980 e Plano de 1985-1988. De 1988 e 1989 e posterior, até 2003, passou a vigorar uma Nova Proposta Curricular. Em 7 de julho de 2004, foi aprovado o “Terceiro Plano Estadual de Educação: a Sociedade Construindo a Educação dos Catarinenses”. Para a implantação de cada um deles, a SEE garantiu ações para formação de professores e incluiu os de Ensino Religioso.

A inclusão de cursos para formação de professores do Ensino Religioso aconteceu em vista da insistente solicitação e luta destes, articulados com o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa, hoje, Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina, junto a Secretaria Estadual de Educação e as Unidades Regionais de Ensino, hoje, Gerência Regional da Secretaria da Educação (GEREIs) e Instituições de Ensino Superior.

4.7 Formação de Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina até 1990

O Estado de Santa Catarina, até 1996, não contava com um curso de graduação para formação de professores de Ensino Religioso. Enquanto não existia a habilitação em ER, o Conselho de Igrejas para educação Religiosa, em articulação com a Secretaria de Estado da Educação e Instituições de Ensino Superior, em níveis estadual e regional, desenvolveu, desde 1970, cursos de 30, 40, 60 e 80 horas/aula, cujo currículo previa a formação didático-pedagógica e específica (religiosa).

A partir de 1981 até 1987, foi desenvolvido o curso de “Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar” (Anexo nº 2), com 360 e/ou 120 horas/aula, realizado por meio de articulação, parcerias e/ou convênios do CIER com a Secretaria de Estado da Educação (SEE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Instituto Teológico de Santa Catarina (ITESC) e a Universidade

Regional de Caçador. Seu currículo foi elaborado de comum acordo entre professores, representantes de igrejas que integravam o CIER, a SEE e IES.

Até 2000, para ministrar aulas de Ensino Religioso o Estado contava com: professor regente de classe¹⁹⁷ que atendia educandos da pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau, ou seja, hoje, no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental; professor de ERE, para 5ª a 8ª séries, isto é, 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e 2º grau. Neste último caso, o professor era admitido em caráter temporário, após ser indicado pela autoridade religiosa da igreja pertencente ao CIER, para uma carga de 10, 20, 30 ou 40 horas aulas semanais. Em caso de ser professor efetivo do Quadro do Magistério Público Estadual, poderia ocupar parte de sua carga horária para lecionar aulas de ER.

Os vários projetos elaborados seguiam pelos caminhos legais na SEE e IES, mas normalmente ficavam barrados, alegando a não viabilidade da licenciatura plena¹⁹⁸ ao Ensino Religioso. Destacam-se: os projetos de 1973¹⁹⁹ (Anexo 2); 1981; 1986 e 1989²⁰⁰ (Anexo 2), até chegar a construção do projeto de 1996. Este foi assumido por IES e Secretaria de Estado da Educação que o inseriram no Programa Magister.

Para atender a necessidade de formação de professores das áreas mais carentes, o Estado, em 1996, organizou o plano de políticas de formação pelo Programa Magister e incluiu nele a criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação de Professores para o Ensino Religioso.

É importante perguntar-se porque o Estado de Santa Catarina optou por um curso para habilitação de professores de Ensino Religioso cujo título é Curso de Ciências da Religião? Porque não foi outro título? Ou dentro de outra área de formação? Revendo a história do Ensino Religioso em Santa Catarina, é desde 1972 que vem a solicitação e participação de professores deste ensino na elaboração de

¹⁹⁷ Por professor regente de classe entende-se o de 1ª a 4ª série, isto é, o efetivo que atua nas séries do ciclo 1 e 2 do ensino fundamental.

¹⁹⁸ CIER/SC. Relatório sobre a Educação Religiosa Escolar de 1972-1973. A informação sobre a formação de professores sobre a solicitação de reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena, encontra-se: “Atendendo ao aspecto ecumênico foi elaborado um esquema de Currículo Mínimo, aprovado pelo CIER na Reunião de 27/03/73 [...]. Elaborado o Currículo Mínimo, foi solicitada a aprovação ao CFE. A resposta foi de que o CFE ‘não pode pronunciar-se a respeito deste assunto’. (Ofício CFE/12/set de 73). Mas Pe. José de Vasconcelos no mesmo ofício sugere o encaminhamento do assunto ao Conselho Estadual de Educação pelos seguintes objetivos: [...]”. (CIER/SC, 1973c, p. 1-2).

¹⁹⁹ Projeto de Licenciatura Plena em Ensino Religioso – Santa Catarina de 1972-1973.

²⁰⁰ Projeto de Licenciatura Plena em Ensino Religioso de Santa Catarina de 1989.

Projeto para Licenciatura Plena na disciplina. Desde sempre, foi em vista de Ensino Religioso, e com o mesmo título, pois não havia a preocupação em trabalhar com Ciências da Religião, tendo como parâmetro o Currículo do Curso de Ciências da Religião já existentes no Brasil.

Em Santa Catarina a denominação do curso se dá em função das demais áreas de ensino da grade curricular codificadas como ciências²⁰¹. Exemplo: Ciências Naturais e Matemática, Ciências Física, Ciências Sociais (Geografia e História), Ciências Química, Ciências da Religião.

É significativo e importante que no Estado de SC tenha-se optado pelo título de Ciências da Religião, mesmo que ainda seja algo novo, e não esteja bem formatado na grade curricular, é um curso que promete. O Curso de Ciências da Religião necessariamente não implica como pressuposto a exigência de fé, ele ainda precisa encontrar o seu método, sua abordagem, seu campo de observação, mas é um curso que promete, porque por meio dele é possível caminhar para além das religiões, além da teologia confessional, além das tradições cristãs.

O Ensino Religioso na educação é um tema complexo e o Curso de Ciências da Religião possibilita o estudo científico do fenômeno religioso, porque no contexto da sociedade de hoje, não tem mais como omitir e mesmo fugir de enfrentar a questão do fenômeno religioso onde o centro é o ser humano.

Em questão de mercado, olhando o futuro, o Curso de Ciências da Religião possibilita alargar horizontes para além de aulas de Ensino Religioso, com produções científicas, assessorias aos mais diferentes campos da sociedade que buscam atender a formação do ser humano na sua globalidade.

A partir dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso (1996-2006) iniciados no Estado de Santa Catarina; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, mais especificamente, da Lei n° 9.475, de 22 de julho de 1997, Santa

²⁰¹ O Estado de Santa Catarina, visando a responder as exigências do Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003, elaborou e desenvolveu o PROGRAMA MAGISTER para corresponder às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9.394/96), quanto à formação de professores. Nesse PROGRAMA, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED), em articulação com 11 Universidades Regionais, a Universidade do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolveu Cursos de Licenciatura Plena para a habilitação de professores nas diferentes áreas, a saber: Ciências Naturais e Matemática, Pedagogia – Séries iniciais, Pedagogia – Educação Especial, Ciências Física, Ciências – Biologia, Letras – Português e Inglês, Ciências Sociais – Geografia e História, Ciências Química, Ciências da Religião, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Italiano, Letras – Português e Alemão, Educação Artística. Ao todo, nas respectivas áreas, entre os concretizados e os em ação, um total de 104 cursos. Fontes da SED/SC, Florianópolis, 2000.

Catarina passou a adotar a expressão Ensino Religioso para designar essa disciplina escolar.

O Estado de Santa Catarina, visando a responder às exigências do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) quanto à formação de professores, elaborou e desenvolveu o “Programa Magister”, incluindo o Curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso.

No segundo semestre de 1996, iniciou-se o Curso de Ciências da Religião de Licenciatura Plena – Habilitação de Professores para o Ensino Religioso na Universidade Regional de Blumenau – FURB; Universidade Regional de Joinville – UNIVILLE e Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – Tubarão, com extensão para o Campus da Grande Florianópolis no município de Palhoça, para a Unoeste – no Campus de Xanxerê e na UnC – Campus de Curitibanos (cidade conhecida como o coração do Estado de Santa Catarina).

Enquanto não existia a figura do professor habilitado para ministrar aulas de ERE/ER, a admissão de professores dava-se em caráter temporário, era para um regime de trabalho de 10, 20, 30 ou 40 horas/aula semanais, dependendo do número de aulas em cada unidade escolar. Tal modalidade continua ainda hoje, no local onde não se tem o professor com licenciatura plena em ensino religioso. Os professores, admitidos em caráter temporário, não têm estabilidade funcional no quadro do magistério.

Até 2000, a ausência de uma política para garantir a estabilidade dos professores de ERE, entre outras causas, determinava a constante rotatividade dos mesmos. A partir de 2001, o Estado promoveu concurso público incluindo para acesso quadro do magistério público os professores habilitados em ensino religioso.

O caminho escolhido pelo Estado, por ora, está possibilitando todas as etapas de formação e dando passos para inclusão no quadro do magistério de professores de Ensino Religioso com igual tratamento aos demais profissionais da educação. Esta política de capacitação docente, implantada no Estado de Santa Catarina, pelo Programa Magister, a partir de 1996, é um Programa de formação que favorece a melhoria da qualidade dos professores e pode servir de incentivo a outros estados.

4.8 Programa Magister: Formação de Professores no Estado de Santa Catarina

No Estado de Santa Catarina, ao perceber a lacuna existente pela ausência de professores habilitados, considerou urgente possibilitar aos mesmos o acesso a uma licenciatura plena que lhe desse uma habilitação. Ao mesmo tempo, visando responder à exigência de formação aos professores do Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003, ampliado para 1996-2010, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), elaborou e desenvolveu o Programa Magister²⁰², para responder às necessidades sentidas, pela carência de professores em determinadas áreas de ensino. Para Bebber (2007, p. 2-3), o Programa Magister surge “pelo interesse da própria Secretaria de Estado da Educação e Inovação” e ainda hoje é uma forma típica do Estado de prover seus quadros docentes, com o objetivo de “ser um ponto de relação entre o governo do Estado e as instituições de Ensino Superior”.

O referido Programa foi criado em 1995 pela Diretoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Santa Catarina (DESU/SED). Trata-se de uma ação do Governo do Estado que busca melhorar a educação possibilitando a formação de professores das áreas mais deficitárias do magistério catarinense. É a formação continuada em serviço (ESTADO DE SC, 1998, p. 5).

O Programa Magister busca ações emergenciais para suprir a rede estadual e municipal de ensino com recursos humanos qualificados, objetivando a melhoria do ensino. Está fundamentado na grande defasagem do número de professores qualificados para atender à rede escolas públicas de Santa Catarina. (Anexo 3)

É desenvolvido em um trabalho de parceria entre a Secretaria da Educação – SEE, Instituições de Ensino Superior – IES, e as prefeituras municipais – Secretaria de Educação Municipal – SEM, envolvidas. Acompanha a exigência da LDB e do Plano Decenal, bem como das DCNEB e envolveu toda a população catarinense, sobretudo os professores desde aquele da cidade, como o da escola da zona rural (ESTADO DE SANTA CATARINA / CEE, Parecer nº 141/96, aprovado em 23 /04/96).

²⁰² O nome Programa Magister foi buscado dos Filósofos Gregos; a palavra Magister significa “o mestre” BEBBER, Guerino Prof. Entrevista. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/documento16.pdf>. Acesso em 9 de setembro de 2007.

No Programa, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED), em articulação com 11 Universidades Regionais, a Universidade do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina,

desenvolveu Cursos de Licenciatura Plena para a habilitação de professores nas diferentes áreas, a saber: Ciências Naturais e Matemática, Pedagogia – Séries iniciais, Pedagogia – Educação Especial, Ciências – Física, Ciências – Biologia, Letras – Português e Inglês, Ciências Sociais – Geografia e, História, Ciências – Química, Ciências da Religião, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Italiano, Letras – Português e Alemão, Educação Artística. Ao todo, nas respectivas áreas, entre os concretizados e os em ação, um total de 104 cursos (ESTADO DE SANTA CATARINA Parecer nº 141/96. Florianópolis, 2000) (Grifo nosso).

Os cursos implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES) eram acompanhados pela diretoria de Ensino superior da Secretaria de Estado da Educação. A IES escolhia seus professores e no caso dela ter um curso e não ter o professor adequado para o mesmo, a IES tinha a permissão de trazer de outra universidade que no Estado tivesse o curso. Os currículos dos cursos são os mesmos das licenciaturas plenas dos cursos regulares, mantendo-se a mesma grade curricular e sua respectiva carga horária.

O material para o curso era produzido pelo próprio professor, pois a SEE, não elaborou nem uma apostila; porém, alunos de cursos do Programa Magister elaboraram monografias, TCCs, sobre o Magister (BEBBER, Entrevista. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/documento16.pdf>. Acesso em 9 de setembro de 2007).

O ingresso de candidatos no curso oferecido pelo Programa Magister era por realização de concurso vestibular específico, divulgado por editais distribuídos às unidades escolares de todo território catarinense. A fim de participar do processo seletivo, o candidato deveria estar efetivamente exercendo a função de professor na Rede Pública Estadual ou Municipal de Ensino e não ter habilitação para magistério. As aulas normalmente eram em finais de semana e durante as férias escolares de janeiro, fevereiro e julho²⁰³ (LOBO, 1999).

A Secretaria de Estado da Educação pagava a mensalidade do aluno, repassando integralmente à Instituição, para que ela repassasse ao aluno a quantia,

²⁰³ Disponível em: <http://pages.udesc.br/~r4al/ti760.htm>. Acesso em 9 de setembro de 2007.

o custo necessário, para ele fazer os estudos em determinado curso. No começo, o aluno de curso do Programa Magister recebia bolsa para locomoção até a universidade (BEBBER, 2007).

Dentro do Programa Magister, o Estado de Santa Catarina criou o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso. A modalidade do curso seguiu as mesmas exigências dos demais cursos, bem como aos professores/alunos que também recebiam tratamento igual aos demais, com direito a bolsa de ajuda de custo.

4.9 Curso de Ciências da Religião: Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso

Entre os anos de 1995-1996, representantes de professores; de denominações religiosas; de Instituições de Ensino Superior e da Secretaria de Estado da Educação/Divisão de Ensino Superior, com base nas experiências de projetos em discussões sobre a licenciatura plena em Ensino Religioso, desde 1972, pensaram, refletiram, escreveram e fizeram novos projetos. Assim, o desafio e, o que, em outros anos parecia inviável, agora tornou-se realidade.

Em 1996, início de 1997, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) incluiu no Programa Magister o Curso de Ciências da Religião, com habilitação em Ensino Religioso. Em novembro e dezembro de 1996, abriu o Curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Para esse curso, a SEE disponibilizou no Estado, pelo Programa Magister, 346 vagas (ESTADO DE SANTA CATARIAN, 2005a).

Esta pesquisa se debruça, na experiência de Santa Catarina, que completa dez anos, no qual foi possível detectar aspectos relevantes entre avanços, desafios e perspectivas, relacionadas ao Programa Magister e a continuidade de formação de docentes ao Ensino Religioso.

No final de 1996, o Estado de Santa Catarina pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEE), incluiu, no “Programa Magister” – o Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso, nas Instituições de Ensino Superior (IES): Universidades Fundação Regional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e na Universidade do Sul do Estado – Tubarão (UNISUL), esta com extensão para o Campus da Grande Florianópolis, município de

Palhoça, para a Universidade do Contestado (UnC) Curitiba e Universidade do Oeste Catarinense (UNOESC).

Para Caron (1997a), políticas para formação de professores de Educação Religiosa Escolar, a partir de 1970, fazem parte das ações implantadas em cada mudança de governo, ora com tratamento igual dado às demais disciplinas do currículo, ora com menor intensidade, sendo mais responsabilidade das igrejas. Estas ações políticas têm continuidade e padecem pela ausência de recursos financeiros, o que dificulta a continuidade das ações programadas.

Na década de 1970, as ações políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação incluíram o ensino religioso. Em 1980, Cursos de Aprofundamento para professores de Ensino Religioso com 360 horas/aula, promovidos pelo Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), em convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Instituto Teológico de SC (ITESC). O conteúdo desses cursos destaca o conhecimento bíblico, teológico, histórico e pedagógico. As discussões e projetos para implantação de curso de Licenciatura Plena para formação de professores em ensino religioso iniciam-se no Estado, em 1972.

Na pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado, Caron (1995) encerra o capítulo III, com a reflexão de que, em Santa Catarina, desde 1970, existe um esforço constante do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e da Secretaria de Estado da Educação (SEE) para formação de professores. É de suma importância que o CIER e SEE continuem promovendo eventos que visem à formação de professores. “Já não sem tempo, faz-se necessário buscar alternativas para realização de curso de habilitação de professores em ERE, em nível de 3º grau, e possível definição quanto à situação funcional dos mesmos” (CARON, 1997a, p. 109).

A partir de 1996, este anseio concretizou-se, com a implantação do Programa Magister. Iniciou-se em Santa Catarina o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – com habilitação em Ensino Religioso.

A preocupação com a formação de professores ao Ensino Religioso está presente no Estado de Santa Catarina, ora por solicitação dos próprios professores, ora pelo Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER)²⁰⁴. A formação de

²⁰⁴ O Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) instalado em 1970, em SC, teve como objetivo mediar questões de educação religiosa escolar para as escolas públicas do Estado, visando uma educação aberta para todo o educando catarinense. Exerceu sua liderança até 1997. Dele

professores esteve ligada às mesmas políticas do nacional, com as influências das políticas econômicas do neoliberalismo.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991, fica claro que a responsabilidade pelo fazer pedagógico recai sobre o professor. Conforme a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação (1991):

necessita de educadores com conhecimento apropriado de uma escola que possa ter um plano político-pedagógico e, assim, produzir condições para que alunos se apropriem de um nível de conhecimento, que possibilite produzir uma nova ordem de cidadania (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

As funções de competência e responsabilidades são atribuídas aos professores pelas Diretrizes da organização da prática escolar na educação básica no sentido de que,

a prática educativa da Educação Básica é essencial para a construção do sujeito autônomo, crítico, solidário e capaz de intervir na sociedade. Pela mediação docente, os conceitos científicos essenciais são apropriados pelos sujeitos e, portanto, são produzidas competências e habilidades (SANTA CATARINA, 2001, p. 16).

A formação de profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem deveria ser a abordagem central da maioria dos programas de formação inicial e continuada de professores do maternal à universidade. Assim, um profissional seria capaz de:

analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (PERRENOUD, et al., 2001, p. 12).

faziam parte denominações religiosas cristãs. A partir da Lei nº 9.475/97, criou-se no Estado, o Conselho de Igrejas para Ensino Religioso (CONER/SC), dele fazem parte diferentes tradições religiosas (não mais só cristãs).

A discussão referente à Licenciatura Plena para formação de docentes de ensino religioso iniciou-se em 1972. Em andamento no Estado, foi assumida pela Universidade Regional de Blumenau. Pela Portaria 37/96 emitida pelo reitor da FURB, datada de 22 de março de 1996, designou uma Comissão Especial de Estudos, nomeada pela Portaria 35/96, de 20/03/96, para montagem do projeto do Curso de Ciências da Religião (OLIVEIRA, 2004).

Os passos foram dados para a criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena com habilitação em ensino religioso no Estado de Santa Catarina. A formação de professores do Ensino Religioso entra no rol das políticas públicas do Estado.

No decorrer de 1996, duas outras IES do Estado (Universidade da Região de Joinville e a Universidade do Sul de Santa Catarina) também empreenderam processo similar para a criação de curso de formação docente para esta área do conhecimento (CIER, 17/09/1996).

Em novembro de 1996, as primeiras 250 vagas foram distribuídas nas três Universidades e disponibilizadas por meio de Concurso de Vestibular para professores de ensino religioso das redes municipal e estadual do Estado catarinense, em Convênio com o Programa Magister, pelo Parecer da Secretaria de Estado da Educação nº 141/96,

o Programa Magister é um programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas seis ações básicas, conta com a oferta de “cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas do conhecimento mais carentes de professores habilitados” (SANTA CATARINA, PARECER/SED nº 141/96).

A aula inaugural do primeiro Curso de Ciências da Religião no Estado aconteceu em dezembro de 1996. As aulas propriamente ditas, iniciaram em 1997, na FURB e UNIVILLE. Na UNISUL, tiveram início ainda em novembro de 1996.

Pelo Relatório do CONER (2002), o Estado de SC tem cerca de 1.100 professores de 5^a a 8^a séries da rede estadual. Destes, 330 têm habilitação específica para o curso de Ciências da Religião pelo “Programa Magister” da SED. Em 2001, iniciou mais uma turma de 45 alunos no “Programa Magister” – Ciências da Religião na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). O referido Relatório informa que,

outras universidades solicitam novos cursos pelo “Magister”. A UNIVILLE (Universidade Regional de Joinville) está com inscrições abertas para o curso regular de Ciências da Religião. A FURB abriu matrículas, durante dois anos, mas não preencheu as vagas. A FURB tem a pós-graduação e a UNOESC (Universidade do Oeste Catarinense) ofereceu uma pós-graduação, em Caçador (CONER/CIER, Relatório, 20/06/2002).

Em 2005, o Governo do Estado aprovou a continuidade das políticas de formação de professores pelo Programa Magister. Nele, continua incluído o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em ensino religioso, com novas turmas, que estarão iniciando em quatro outras universidades regionais: Universidade Regional do Norte do Estado (Canoinhas), Jaraguá do Sul, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – Lages e UNOESTE, Chapecó. O curso estava programado para começar em 2005, porém até o primeiro semestre de 2007 não aconteceu.

O curso Ciências da Religião é reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC); a partir de 2000, no concurso de provas e títulos para ingresso e efetivação no quadro do Magistério Público Estadual, foram incluídas vagas para professores licenciados com habilitação em Ensino Religioso. Há municípios que fazem o mesmo nos concursos públicos para o quadro do magistério do município.

Entre as três Instituições de Ensino Superior (IES) de 1996 e 2006, são oito turmas de professores formados com licenciatura Plena em ER. O Estado de Santa Catarina promoveu, em 2001, o primeiro Concurso para ingresso de professores de ensino religioso no Quadro do Magistério Público. Em 2005, ofereceu novo concurso.

4.10 Formação de Professores para Ensino Religioso 1996-2006

A formação de docentes do Ensino Religioso não é algo inédito que se realiza fora dos trâmites comuns definidos pela legislação e por autores que tratam do tema e, muito menos, a parte de políticas públicas definidas por governos para formação de docentes, como forma de exclusão.

As legislações definem as orientações quanto à formação de docentes a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem da educação brasileira. Esta formação realiza-se da mesma forma que a dos demais profissionais da Educação.

Precisa de formação quanto ao fazer pedagógico do Ensino Religioso sobre seu conteúdo e linguagem inclusiva a todo educando. Neste sentido, uma exigência é repensar o ensino da didática nos cursos pedagógicos, para que inclua em sua programação, também, este ensino.

A fundamentação teórica sobre a formação de docentes e sobre o currículo é realizada com base nas idéias de Sacristán, Freire, Tardif, Apple, Nóvoa, Saviani, Perrenoud e outros. No que se refere à fundamentação teórica, quanto à metodologia, trabalha-se apoiada nas idéias de Chizzotti, Richardoson, Yin, Severino, Fazenda e outros. A parte prática da pesquisa propriamente dita é feita com os depoimentos de entrevistados quanto ao aspecto legal com base na legislação afim. O capítulo contém quadros, tabelas, fotos e outras figuras.

Neste capítulo, a formação de professores foi desenvolvida pelo Curso de Ciências da Religião. A expressão Ciências da Religião é usada nos documentos da UNISUL e FURB, enquanto a UNIVILLE, em seus documentos utiliza a expressão no singular, curso de Licenciatura Plena em “Ciência da Religião”. Entretanto, nenhum deles trata do curso nem do currículo das licenciaturas em Ciência(s) da Religião, já existentes no Brasil, como o de Juiz de Fora/MG; o do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação do Instituto Metodista de São Paulo (IMS) e o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião da PUC-SP. Estes dois últimos, segundo Teixeira²⁰⁵ (2001, p. 213), optaram pela expressão “ciências da religião”.

Ao refletir sobre Ciência(s) da Religião, lembra-se que existem autores como Filoramo; Prandi (1999); Teixeira (2001) que refletem sobre a questão; quanto à expressão “ciência da religião” e/ou “ciências das religiões”, não é apenas efeito e consequência do debate epistemológico, mas,

ela reflete e, ao mesmo tempo, traduz questões e problemas mais internos ao campo disciplinar em debate. As ciências das religiões não constituem uma disciplina a parte, e sim, ela é um campo disciplinar e, como tal, uma estrutura aberta e dinâmica (FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 12-13).

A respeito do termo “ciência da religião” Teixeira (2001, p. 213), menciona que em si, já provoca questionamentos sobre a pretensa necessidade desse enfoque unitário para abordagem do fenômeno religioso.

²⁰⁵ TEIXEIRA, Faustino (organizador). A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil. Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

O nome da disciplina sugere que um fenômeno empírico – histórico e cultural (também espiritual) como o é a religião exigiria uma ciência específica, para o tratamento de questões das ciências humanas.

Teixeira (2001, p. 204) aponta que a expressão “ciência da religião” foi cunhada na segunda metade do século XIX para mostrar a emancipação das ciências humanas em relação à filosofia e à teologia que, até então, detinham o domínio no tratamento dos fenômenos religiosos e das concepções sobre o ser.

Sobre a decodificação entre “ciências” e “ciência”, há muito que refletir, porém, como este não é o objeto desta pesquisa, encerra-se aqui a reflexão com o pensamento de Teixeira (p. 215). Este diz que o campo da(s) ciência(s) da religião precisa “estar sintonizado com os debates, impasses e avanços teórico-metodológicos que estão acontecendo nas respectivas instâncias de cada ciência humana e social, da qual a religião com as outras é mais uma subárea”.

Na perspectiva de integrar no currículo os avanços da(s) ciência(s) em busca de novos horizontes, Santa Catarina assume nas políticas do Programa Magister, o “Curso de Ciências da Religião”. Este mesmo com a identificação diferenciada entre “ciência” e “ciências da religião”. Sua proposta curricular foi elaborada especificamente para a formação de docentes de ensino religioso. Portanto, é pioneira em sua organização e estrutura.

A elaboração da proposta curricular do curso deu-se com base nas propostas de cursos para esta finalidade, vindas de reflexões e projetos anteriores a 1996. De maneira especial, do Curso de Aprofundamento em Ensino Religioso para professores, realizados em SC de 1981 e 1988, com base nas orientações do Ministério de Educação, da Divisão de Ensino Superior, da Secretaria de Estado da Educação e da política de organização de Licenciaturas de cada uma das universidades mencionadas.

Para Apple (1979), boa parte do conhecimento curricular produzido foi dominado por uma ideologia de consenso. Assim foi acontecendo com a elaboração de uma proposta curricular para formação de docentes do Ensino Religioso em SC. Conforme o autor, é de especial importância estudar a relação entre ideologia e conhecimento que se processa pelo currículo escolar, para compreensão mais ampla da coletividade social da qual se faz parte. Assim, Apple, influenciado pela afirmação de Williams [...], destaca:

a educação não é um produto como pão ou papel, mas sim que deve ser vista como a seleção e organização de todo conhecimento social disponível de uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarretam opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então, uma tarefa primordial do estudo do currículo, será selecionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas que cercam as salas de aula (APPLE, 1979, p. 30-31).

Após reflexões e diferentes projetos, a proposta do Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião na FURB, foi elaborada conforme o Documento desta universidade sobre o Processo de renovação e reconhecimento do curso (2005).

Conforme Oliveira (2003), em março de 1996, foi instituída uma comissão para a elaboração do Projeto de Licenciatura Plena em ensino religioso. Esta se constituiu de representantes de diferentes entidades interessadas com a formação docente em ensino religioso. O Projeto elaborado foi aprovado e, em novembro de mesmo ano, foi promovido o vestibular para ingresso de alunos no referido curso. Na Furb, as aulas da primeira turma iniciaram-se em 6 de janeiro de 1997 (FURB, 2005, p. 20).

A UNIVILLE (2004) organizou, em junho de 1996, uma Comissão entre UNIVILLE/CIER/CRER, para elaborar um Projeto de Licenciatura Plena em Ciência da Religião que se apóia no esboço de projeto do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e Secretaria de Estado da Educação, Comissão Regional do Ensino Religioso (CRER) e orientações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Quanto à UNISUL, o Projeto de Criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, é de junho de 1996. Não deixa claro, como foi organizado. Pela experiência e material pesquisado, observa-se que tenha seguido os mesmos trâmites da UNIVILLE e FURB.

As reflexões foram geradas concomitantemente nas três universidades. No entanto, o currículo na prática diversifica-se, pouco pelo enunciado, mas sim pela chave de leitura de docentes das referidas universidades. Estes, por vezes, não param o específico do Ensino Religioso.

O professor Della Giustina (2006, p. 5), na função de presidente do CONER/SC, relata: “nós, representantes de denominações, estamos buscando nos capacitar metodológica, pedagogicamente, porque percebemos que nós não entendemos nada de aula de ensino religioso”.

Hoje, para atender à necessidade de formação de professores e produção de material para subsidiar as aulas de Ensino Religioso, há um trabalho integrado e articulado do CONER-SC com a FURB, UNIVILLE e Secretaria de Estado da Educação e Inovação, e professores deste ensino.

4.11 Cenário da Licenciatura Plena em Ensino Religioso

A seguir, destaque dos aportes do cenário de cada uma das três Universidades que desenvolveu o Curso de Ciências da Religião para formação de professores de Ensino Religioso entre 1996-2006.

4.11.1 Universidade Regional de Blumenau

A FURB situa-se no médio vale de Itajaí, na cidade de Blumenau, fundada em 1850 pelo filósofo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau, que obteve do governo Provincial uma área de terras para nela estabelecer uma colônia agrícola, com migrantes europeus. Inicialmente colonizada por alemães, seguidos por italianos e poloneses, com uma corrente de habitantes descendentes de portugueses. Nas cidades da microrregião, predominam as culturas alemã e italiana. A FURB é alimentada por alunos de diferentes culturas, mas com o predomínio da cultura alemã. É rodeada de municípios que sustentam essa cultura, acrescida da italiana, com pouca influência de outras culturas étnicas²⁰⁶.



Figura 3 – Vista aérea parcial do Campus I – FURB.
Fonte: <http://www.furb.br>. Acesso em 2005.

²⁰⁶ Fonte: Documento do Processo de Renovação do Curso de Ciências da Religião (FURB, 2005, p.7).

Esta universidade tem autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial; defende o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos da Lei e de seu Estatuto (FURB, 2005, p. 8).

A FURB desenvolve o curso de Ciências da Religião – habilitação em ensino religioso, de 1996 e 2004, no Programa Magister com duas turmas, em um total de 93 alunos. A partir de 2005, continua oferecendo o referido curso incluído nas políticas de ação da universidade, como um curso regular, acrescido do curso de especialização para professores de Ensino Religioso.

A política de negociação para implantação do Curso de Ciências da Religião na FURB iniciou em novembro de 1995, concretizando-se em 1996 com a organização de uma Comissão na FURB, para elaboração do projeto de Curso de Licenciatura Plena para formação de docente ao Ensino Religioso (2005, p. 19).

Para a FURB, o curso de Ciências da Religião tem como objetivo geral:

Possibilitar ao estudante do Curso de Ciências da Religião – Habilitação: Licenciatura Plena em Ensino Religioso referencial teórico metodológico que oportunize a leitura e integração crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual, buscando a construção de uma sociedade justa e fraterna, tendo o ser humano como sujeito e autor de sua história (FURB, 2005, p. 26).

O perfil do futuro profissional desejado pela FURB é de que,

o licenciado em Ensino Religioso deverá ser identificado pelas competências adquiridas ao longo de sua formação acadêmica específica, incluindo teoria e prática e a própria experiência que vai além dela. Trata-se da experiência que lhe permite uma visão crítica do presente e perspectivas de futuro, diante das expectativas do novo [...], respeite e conviva com as diversidades, dentro de princípios da ética democrática, privilegiando a dignidade, a solidariedade e diálogo; domine conceitos da sua área de conhecimento, relacionando-os aos fatos e tendências da vida social, pessoal e profissional; atue comprometidamente em diferentes contextos além da sala de aula; reflita a sua prática profissional por meio da atitude investigativa (FURB, 2003, p. 13).

Para isso, é preciso que o acadêmico desenvolva a formação no campo das ciências com ênfase nas ciências humanas; fundamentos teóricos orientadores da prática no campo pedagógico; tenha consciência crítica e espírito investigativo; desenvolva a sensibilidade, a capacidade de discernimento, o conhecimento do ser

humano integral; aptidões de solução de problemas, acolhida, e capacidade para aprender a aprender e aprender para recriar (FURB, 2005, p. 27).

Na FURB, as disciplinas são ministradas em finais de semana, feriados e períodos de férias. Neste regime, o cronograma de execução é estabelecido pelo colegiado do Curso a cada nova turma. A duração mínima do curso será de seis semestres e a máxima dez (FURB, 1999, p. 93).

O Relatório²⁰⁷ para a renovação do reconhecimento do Curso de Ciências da Religião da FURB trata do regime de duração do curso de Ensino Religioso pelo Programa Magister. Este se realiza “em oito (8) semestres, com a carga horária de dois mil oitocentos e sessenta e duas (2.862) horas/aula, que equivalem a cento e cinquenta e nove (159) créditos” (FURB, 2005).

4.11.2 Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

A UNIVILLE situa-se na região Norte do Estado, Joinville; é uma cidade hospitaleira, marcada pelas mãos calejadas dos colonizadores alemães, noruegueses e suíços. Hoje, nela residem mais de 450 mil pessoas.

Possui parques industriais bem diversificados com suas grandes, médias e pequenas indústrias. É a cidade do balé, da arte, no Estado a que concentra maior número de evangélicos e católicos, ambos de boa convivência e o maior colégio eleitoral de SC.

A UNIVILLE concentra em seu espaço a diversidade e a pluralidade do conhecimento; tem como missão promover a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade. Nela, são quase onze mil acadêmicos que circulam nos dois campi²⁰⁸.

²⁰⁷ O Relatório para a renovação do reconhecimento do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso é do Conselho Estadual de Educação, (Processo PCEE 271/055), da Comissão verificadora Portaria – CEE/SC n° 095/2005, de agosto de 2005.

²⁰⁸ Disponível em: <http://www.univille.net>. Acesso em maio de 2005.



Figura 4 – UNIVILLE em Joinville.
Fonte: www.univille.net – acesso em 2005.

Esta universidade desenvolveu, entre 1996 e 2006, o curso de Ciências da Religião com duas turmas, dentro do Programa Magister em um total de 71 alunos. Em 2003, o curso entrou no plano de políticas de formação IES, e continua sendo oferecido na modalidade de curso regular, acrescido mais do curso de especialização para professores de Ensino Religioso.

Na UNIVILLE (2004, p. 28), o Curso de Ciência da Religião é considerado um espaço para construção do conhecimento do fenômeno religioso que ajuda a esclarecer o papel das relações sociais e a construção da identidade cultural religiosa de grupos sociais. Isto em consonância com o processo ensino-aprendizagem vigente no País, onde o conhecimento é uma construção histórico-social passível de interferências nas questões políticas, econômicas, sociais, culturais e psicológicas.

O Curso de Ciência da Religião oferecido pela UNIVILLE objetiva refletir e organizar a construção do conhecimento do fenômeno religioso no diálogo e respeito à diversidade cultural religiosa, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania.

Propõe-se a habilitar acadêmicos para atuar como professor de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio; prestar assessoria em instituições educacionais, religiosas e outras; abrir espaço à pesquisa e contribuir para o pleno desenvolvimento humano e social (2004, p. 33-34).

O perfil profissiográfico e campo de atuação é definido pelo Processo nº 97/07/04 e Parecer nº 280/04 da UNIVILLE, diz que,

o egresso do curso de Ciência da Religião deve ser capaz de “viver a reverência da alteridade, de considerar que a família e comunidade religiosa são o espaço privilegiado para a vivência religiosa e para a opção da fé e de colocar seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço do educando, subsidiando-o no entendimento do fenômeno religioso”. Com essa habilitação, o acadêmico poderá “atuar como professor de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em todo o território nacional, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares” (UNIVILLE, 17 de junho de 2004, p. 101).

O referido curso, como outros tantos, passa pelos trâmites legais da Instituição. O Pró-Reitor de Ensino da Universidade da Região de Joinville, no uso de suas atribuições, nomeou pela Portaria n° 030/2004 – PROEN, o Comitê de Graduação para analisar as propostas de reestruturação do Curso de Licenciatura em Ciência da Religião com habilitação em Ensino Religioso²⁰⁹. Esse Comitê, em 17 de junho de 2004, emitiu parecer favorável à reestruturação do curso.

O projeto de reestruturação do Curso de Ciência da Religião, habilitação em Ensino Religioso (licenciatura plena) está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental, atende às necessidades de formação de professores na área, e foi aprovado pela Comissão para ser oferecido já em agosto via Processo Seletivo Especial (UNIVILLE, 17 de junho de 2004, p. 99).

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) pelo Parecer n° 280/04, aprovou, em 15/07/04, o processo do Comitê de Análise. O Conselho Universitário da UNIVILLE, em 24 de junho de 2004, aprovou pela Resolução n°04/04, o aumento do número de vagas para o Curso de Ciência da Religião.

Na UNIVILLE, as aulas são desenvolvidas no sistema modular, nas sextas feiras à noite, aos sábados em período integral e em períodos intensivos nas férias nos meses de julho e janeiro, seguindo orientações e regulamento próprio do Programa Magister (2004, p. 14).

²⁰⁹ Em relação aos Ordenamentos legais, o Curso de Ciência da Religião foi criado pelo Conselho Universitário, conforme Resolução n° 05/96, e autorizado a funcionar pelo Parecer n° 141/96 do Conselho Estadual de Educação, de 20 de abril de 1996 e Parecer n° 147/96/CEPE, de 05 de setembro de 1996. Em 15 de agosto de 2000, o curso foi reconhecido pelo Parecer n° 214/2000/CEE e Resolução n° 045/2000/CEE, merecendo publicação no Diário Oficial (SC) n° 16.493, de 06 de setembro de 2000, através do Decreto n° 1607, de 05 de setembro de 2000 (UNIVILLE, Processo n° 97/07/04 e Parecer n° 280/04, aprovado em 15/07/04).

4.11.3 Universidade do Sul de Santa Catarina

A UNISUL, situada no Sul do Estado, recolhe elementos da cultura italiana e açoriana, com fortes traços da presença da religião católica. Do documento sobre o Projeto de criação do curso de Ciências da Religião – Habilitação: Licenciatura do 1º e 2º grau em Educação Religiosa Escolar, organizado em 1996, extraiu-se a cultura organizacional da UNISUL e compreendeu valores, hábitos, políticas, utopias e etc. É historicamente enraizada na cultura nacional, estadual, regional, recebendo a herança do complexo educacional formado pela Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, desde 1947 (UNISUL, 1996, p. 9).



Figura 5 – UNISUL.

Fonte: <http://www.unisul.br>. Acesso em 14 de março de 2007.

A UNISUL é uma Instituição comunitária que fundamenta sua atuação baseada em referências de valores, como: a crença no ideal democrático, no qual a estrutura participativa de poder é organizada em colegiado; a crença na qualidade dos serviços da qual decorre o preparo profissional dos colaboradores. A crença na função educativa como meio essencial para o desenvolvimento do povo; a formação crítica da ação desenvolvidora, traduzida em projetos educacionais, capazes de avaliar a realidade socioeconômica, política e cultural. A articulação em parceria; a formação de profissionais com espírito empreendedor; a formação humanística na qual direção, docentes e funcionários são convocados a ser cidadãos com domínio de técnicas de sua área de conhecimento e com capacidade de exercer sua profissão (UNISUL, 1996, p. 9-10).

A UNISUL (1996, p. 10) tem por missão “a educação entendida como processo de formação de cidadãos sábios e habilitados para exercer com competência a profissão de sua área de conhecimento”

Concentra suas políticas de ação na política de *gestão* por meio de cooperação, parcerias e alianças; de *produção*, na qual coloca a serviço da comunidade a educação sob a forma de ensino, pesquisa e extensão e a política de *marketing*, que tem como meta garantir a imagem forte e positiva na sociedade por meio do “endomarketing” em que cada aluno e colaborador são os irradiadores dessa imagem (UNISUL, 1996, p. 11).

O curso de Ciências da Religião da UNISUL tem por objetivo formar professor licenciado com habilitação em ensino religioso para atuar no Ensino Fundamental e Médio. O princípio norteador é a compreensão da religião como fenômeno social e revelado (1996, p. 15).

Define como perfil para o profissional formado que,

o profissional formador deverá ter um bom domínio das áreas do conhecimento propostos pelo curso e ser capaz de transmitir esses conhecimentos aos seus educandos. Ter postura ética coerente com os conhecimentos por ele transmitidos [...]. E o professor deve: ter domínio da área do conhecimento em que atua; estar comprometido com a qualidade do ensino; incentivar a capacidade crítica do aluno; ter domínio de técnicas de ensino; ter capacidade de conviver com os contrários; ter titulação acadêmica (UNISUL, 1996, p. 16-17).

Os princípios, as políticas e a missão da UNISUL e do Curso de Ciências da Religião vem somar com os demais cursos oferecidos por esta Universidade, e assim promover por meio da educação o pleno desenvolvimento para a cidadania. As aulas foram desenvolvidas de forma regular às sextas-feiras (à noite) e sábados (matutino e vespertino), a partir de novembro de 1996 até novembro de 1999 e de forma intensiva nos períodos de férias e recessos escolares (1996, p. 38), no Campus Avançado da Grande Florianópolis, hoje denominada de Pedra Branca – Palhoça, SC.



Figura 6 – Campus Palhoça – Grande Florianópolis.
Fonte: <http://www.unisul2.com.br>. Acesso em 14 de março de 2007.



Figura 7 – Universidade de Curitiba.
 Fonte: <http://www.cbs.unc.br>. Acesso em 14 de março de 2007.



Figura 8 – Universidade de Xanxerê.
 Fonte: <http://www.unoesxe.edu.br>. Acesso em 14 de março de 2007.

4.12 Licenciatura Plena em Ensino Religioso: Novo Colorido

Com o curso de Ciências da Religião, o leque de oportunidades para professores começa visualizar novos horizontes. Os resultados emergem e fazem a diferença: no quadro do magistério público estadual para melhoria do ensino-aprendizagem, na realização pessoal e profissional dos docentes, bem como no pioneirismo, comprovando que dentro de políticas públicas de formação é possível atender a legislação sem exclusão de profissionais da educação, com a inclusão de professores excluídos do acesso à formação específica, para o bem social e solidário à formação e exercício da cidadania.

A FURB de 1996-2004 desenvolveu o curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister com duas turmas. Iniciou com 94 acadêmicos; durante o curso desistiram 11. Formou nessas duas turmas do Magister, 83 acadêmicos.

Em 2004, iniciou o curso regular com 17 acadêmicos, acrescidos no decorrer do mesmo com mais 11, no total de 28 acadêmicos. No primeiro semestre de 2007 iniciou uma nova turma formada por 11 acadêmicos.

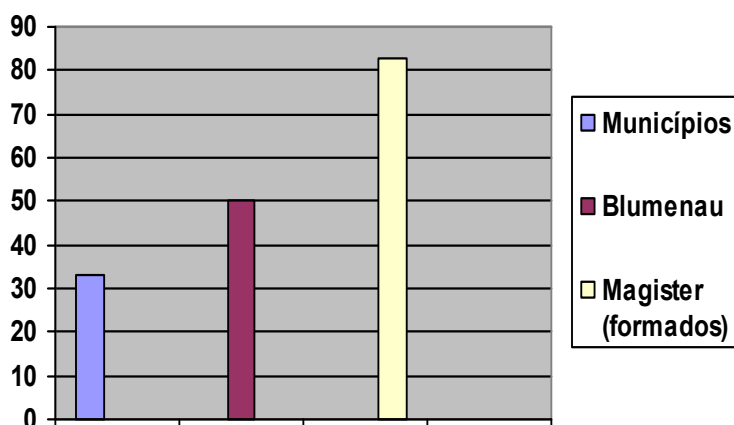
Em 2000, iniciou o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em nível de especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso em Ciências da

Religião, contando a primeira turma com 34 acadêmicos. Em 2004, uma segunda turma com 39 acadêmicos, e a turma de 2006, conta no momento com 24 acadêmicos.

Total de 111 graduandos atendidos e formados no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso e 97 graduados na pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização²¹⁰.

Na FURB, no Curso de Ciências da Religião, das duas turmas do Programa Magister e da turma do curso regular, a clientela é formada por acadêmicos oriundos de 27 municípios²¹¹ de Santa Catarina e da cidade de Blumenau: são 50 acadêmicos, cuja idade varia entre 30 e 60 anos, com apenas um aluno abaixo de 25 anos.

Gráfico 1 – Formandos do curso de ciências da religião pelo Programa Magister – FURB 1996-2004



Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Curso e no Centro Acadêmico da FURB, desenho do gráfico de autoria própria.

²¹⁰ Dados obtidos da Divisão Acadêmica da FURB em 2006, confirmados em 2007.

²¹¹ A FURB, no Curso de Ciências da Religião, atendeu professores/alunos oriundos dos municípios de: Agrolândia, Ascurra, Balneário Camboriú, Benedito Novo, Blumenau, Brusque, Canoinhas, Gaspar, Indaial, Itajaí, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Luis Alves, Navegantes, Petrolândia, Pomerode, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Quilômetro Doze, Rio da Luz, Rio do Campo, Rio do Sul, Rio dos Cedros, Salete, Schroeder, Trombudo Central (Fonte. Centro Acadêmico da FURB, 2006).

O gráfico mostra que pelo Programa Magister, na FURB, entre 1996-2004, formaram-se 83 acadêmicos. Destes, 50 são da cidade de Blumenau e 33 são oriundos de vinte e sete outros municípios.

A UNIVILLE de 1996-2003 atendeu duas turmas pelo Programa Magister e formou 75 acadêmicos. Em 2003, a UNIVILLE lançou o Curso de Ciência da Religião na modalidade regular, garantindo sua sustentabilidade com recursos dos acadêmicos.

Para uma nova turma, em primeira chamada, teve número suficiente de inscrições, mas insuficiente de matrícula. O curso foi cancelado. Em agosto de 2004, foi relançado em parceria com o Instituto EDUCA (Educação Continuada LTDA). O êxito foi alcançado, iniciando com 44 acadêmicos matriculados, prevendo garantir sua sustentabilidade²¹² com um total de 119 acadêmicos (75 do Programa Magister e 44 em curso regular da UNIVILLE).

Em 2002, iniciou a especialização: *lato sensu*, curso de Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso – 420 horas/aula com 24 cursistas.

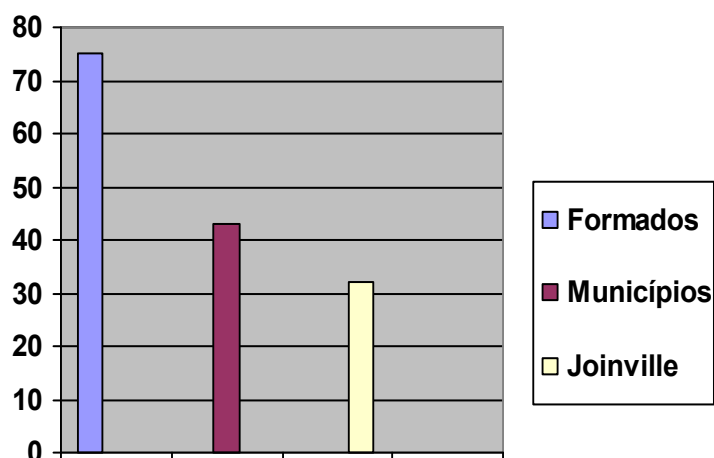
Em síntese, a UNIVILLE por meio do Curso de Ciência da Religião viabilizado pelo Programa Magister, formou 75 acadêmicos provindos de 19 municípios²¹³ próximos e distantes; da cidade de Joinville, aproximadamente, 32 acadêmicos. A faixa etária dos alunos varia entre 18 e 50 anos. Segundo a coordenação do curso,

Todos os professores formados, imediatamente prestaram concurso público concorrendo para professor licenciado em Ensino Religioso, conquistando desta forma a efetivação no quadro de carreira de professor, tanto no município como no estado (HESS, 2007, e-mail de 19/04/07).

²¹² Informações recebidas da coordenação – Prof^a mestra Cecília HESS, por e-mail, em 07 de setembro de 2006, conferido e retorno por e-mail em 19 de abril de 2007.

²¹³ A UNIVILLE atendeu alunos/professores provindos dos municípios de: Araquari, Barra do Sul, Barra Velha, Campo Alegre, Canoinhas, Gaspar, Guaramirim, Indaial, Itajaí, Itapoá, Camboriú, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra, Navegantes, Otacílio Costa, São Bento do Sul, São Francisco do Sul e São Miguel do Oeste (Informações da Coordenação do Curso de ciências da Religião, HESS, em 07/09/2006).

Gráfico 2 - Formandos do curso de ciências da religião pelo Programa Magister – UNIVILLE – 1996-2004



Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Curso na UNIVILLE.

O gráfico mostra que, pelo Programa Magister, a UNIVILLE entre 1996-2003 formou 75 acadêmicos, provindos de dezenove municípios, sendo 32 acadêmicos da cidade de Joinville e 43 alunos de outros municípios catarinenses.

Pelo Programa Magister a UNISUL desenvolveu o referido curso de novembro de 1996 a novembro de 1999, com uma turma de 46 acadêmicos no Campus de Tubarão – sede. Outra turma de 37 acadêmicos no Campus da Pedra Branca na Grande Florianópolis – Ponta de Imaruí – município de Palhoça, e no coração do Estado catarinense, na Universidade do Contestado (UNC)²¹⁴ – Unidade Universitária de Curitiba, com 41 acadêmicos e a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Chapecó – Campus de Xanxerê²¹⁵, com uma turma de 36 acadêmicos.

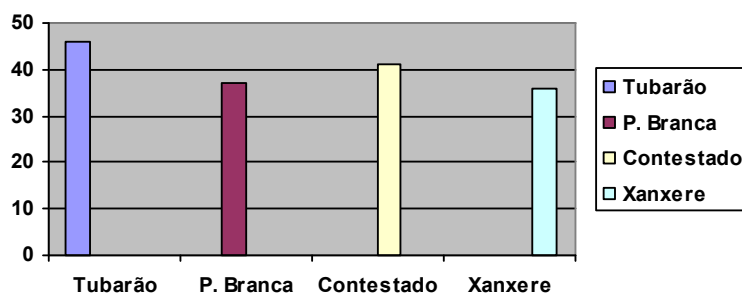
Entre as quatro turmas, em 1999, graduaram-se um total de 160 acadêmicos com Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso²¹⁶.

²¹⁴ Disponível em: <http://www.cbs.unc.br>. Acesso em março de 2007.

²¹⁵ Disponível em: <http://www.unoescxxe.edu.br>. Acesso em março de 2007.

²¹⁶ Dados retirados na consulta aos relatórios das IES enviados à Secretaria de Estado da Educação e Inovação – Diretoria de Ensino Superior – Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. SEE: Declarações, Relação de alunos matriculados em 1999. Arquivo do Almoxarifado da SEE. Florianópolis, 2006 e Correspondência de confirmação da Profª Regina GUBERT, por e-mail de 27/03/2007.

Gráfico 3 – Acadêmicos formados pelo Programa Magister no curso de Ciências da Religião na UNISUL com quatro turmas 1996-1999



Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Centro de Extensão na UNISUL e Arquivos da Secretaria de Estado da Educação.

O gráfico destaca que entre 1996-1999 a UNISUL, com o curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, formou quatro turmas, sendo da UNISUL Tubarão com 46; Campus Avançado de Palhoça na Grande Florianópolis, com 37; na UNC – Curitibanos 41, e Xanxerê com 36 acadêmicos, com um total 160 formandos. Destas turmas não se conseguiu saber quantos municípios catarinenses foram atendidos. A UNISUL atendeu o sul do Estado, o litoral, Curitibanos (coração de SC) e o meio-oeste catarinense.

Em 2004, o contingente de docentes com a Licenciatura Plena – habilitados em Ensino Religioso, entre as três IES, pelo Programa Magister foi de 318²¹⁷. A UNIVILLE e a FURB têm o curso na modalidade regular incluído nas políticas internas das IES; juntas, têm 71 alunos. Esta pesquisa concentra-se a partir dos 318 alunos que já concluíram o curso de Ciências da Religião pelo Magister.

O Relatório do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina de 2004 apresenta os seguintes dados:

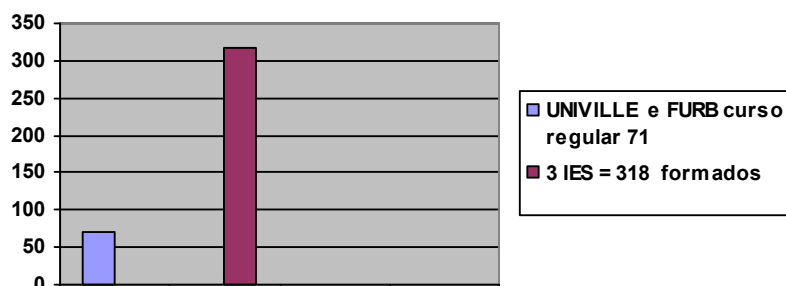
O Estado possui 1.141 Unidades Escolares de Ensino Fundamental e dessas somente 938 tem Ensino Religioso. São 1.172 professores da disciplina e desses 200 são efetivos pelo concurso público; 320 são ACTs, que quase todo o ano tem grande rotatividade; porém, o problema maior são os 632 professores efetivos em outras disciplinas que complementam sua carga horária com a disciplina de Ensino Religioso, e que na prática não trabalham o conteúdo de

²¹⁷ Alunos formados no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena pelo Programa Magister: FURB – 83 alunos, UNIVILLE – 75 alunos e UNISUL – 160 alunos. Total de 318 alunos.

Ensino Religioso, pois não possuem o conhecimento necessário para fazê-lo (CONER-SC, Relatório de 2004).

Tais dados revelam que o número de professores de Ensino Religioso habilitados no Curso de Ciências da Religião entre 1996-2004 não atende as 1.141 Unidades Escolares de Ensino Fundamental, isto é, de 5ª a 8ª série.

Gráfico 4 – Acadêmicos formados no curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister na FURB, UNISUL e UNIVILLE = 318.



Fonte: Arquivos da FURB, UNISUL, UNIVILLE e Secretaria de Estado da Educação.

O gráfico mostra que entre as três IES: FURB, UNISUL e UNIVILLE, pelo Programa Magister no Curso de Ciências da Religião, habilitaram-se 318 professores de Ensino Religioso, o que corresponde a 35% da necessidade de habilitar professores de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental no Estado de Santa Catarina, conforme o Relatório do CONER-SC em 2004.

Há a necessidade de pelo menos mais 65% de professores habilitados em Ensino Religioso para atender a rede pública Estadual. Significa que, mesmo com a oferta regular do Curso de Ciências da Religião pela FURB e UNIVILLE a carência de professores habilitados vai continuar existindo. É preciso que o curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso seja estendido para outras IES de todo o Estado de Santa Catarina. São necessárias políticas públicas de continuidade de formação de professores em exercício para atender a demanda de professores habilitados.

4.13 Grade Curricular do Curso de Ciências da Religião

A Matriz Curricular do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, Habilitação em Ensino Religioso (CCR/ER), assumiu em parte a experiência do Curso de Aprofundamento para professores de Ensino Religioso, do Projeto de Licenciatura Plena para este ensino de 1972 e o Projeto de 1989 em discussão no Estado de Santa Catarina.

Os Decretos Nº 13.692, de 14 de abril de 1981²¹⁸ e Nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005²¹⁹, regulamentam o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual no Estado de Santa Catarina. Ambos tratam da formação de professores para este ensino.

Art. 2º – Compete à Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia, estabelecer normas para a habilitação e à admissão dos professores.

Art. 3º A habilitação dos professores de Ensino Religioso será obtida mediante curso de graduação de Licenciatura Plena em Ensino Religioso oferecido pelas universidades (Estado de Santa Catarina, 2005).

No andamento do desenho curricular, do atual CCR/ER surgiu a proposta elaborada pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, com orientações sobre as Diretrizes para Capacitação Docente em Ensino Religioso, seguindo as orientações do MEC. Estas contribuíram para definir a formatação da Matriz Curricular do Curso de Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso em Santa Catarina.

²¹⁸ ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto nº 13.692, de 14 de abril de 1981. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual. Florianópolis: Santa Catarina, 1981.

²¹⁹ ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual. Florianópolis: Santa Catarina, 2005.

Tabela – 1 - Matriz Curricular do curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE

CONTEÚDOS CURRICULARES CONSTANTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA PLENA	ENTIDADES MANTENEDORAS DE CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM ENSINO RELIGIOSO		
	Universidade Regional de Blumenau – SC – FURB – Carga horária	Universidade da Região de Joinville – SC– UNIVILLE – Carga horária	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL– Carga horária
Ações Comunitárias		64	90
Ações Comunitárias I e II	144		
Atividades Acadêmico Científico		200	
Antropologia Religiosa	72	128	60
Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos I e II	144		
Cosmovisão das Religiões e Movimentos Religiosos		64	60
Cultura e Tradições Religiosas		64	
Didática		64	60
Didática Geral	72		
Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso	72	64	60
Educação Física I e II			60
Educação Física – Prática Desportiva	72		
Ensino Religioso no Brasil	108	64	
Escrituras Sagradas e Reencarnação	72		
Escrituras Sagradas e Ressurreição I, II e III	252		
Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino)		400	
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus	72		
Estrutura e Funcionamento do Ensino		64	40
Exegese I e II			150
Ética em Ciência da Religião		64	60
Ética em Ciências da Religião I e II	72		
Filosofia I e Filosofia da Educação			120
Filosofia da Religião	72		
Filosofia Geral	72	64	
Filosofia Religiosa		64	
História da Educação	72	64	
História Religiosa na América Latina	72	64	
Informática Básica	72		
Introdução aos Textos Sagrados		64	60
Introdução às Escrituras Sagradas	108		
Língua Portuguesa		64	60
Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus			40
Metodologia de Pesquisa		64	60
Metodologia do Ensino Religioso		128	
Metodologia do Ensino Religioso I e II	144		
Metodologia do Trabalho Acadêmico	36		
Mística e Fé	72	64	30
Prática de Ensino em Ensino Religioso I - II	306		300
Projetos de Pesquisa em Ciências da Religião	36		
Psicologia Geral		64	60
Psicologia da Aprendizagem	72		
Psicologia da Educação			120
Psicologia do Desenvolvimento	72		
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	128	
Psicologia Religiosa		64	
Psicopedagogia Religiosa	72		
Religiosidade Popular na América Latina	72	64	
Religiosidade Popular			60
Seminário de Formação Humanística			30
Sociologia	72		60
Sociologia da Educação			60
Sociologia Geral		64	
Sociologia Religiosa	72	64	90
Técnicas de Redação	72		
Teologia nas Tradições Religiosas		64	60
Textos Sagrados I e II		128	180
Textos Sagrados I, II e III		128	
Tópicos Especiais em Ensino Religioso	36		
Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC	108	200	120

Fonte: Matriz Curricular das IES: FURB (2005), UNISUL (1999) e UNIVILLE (2005).

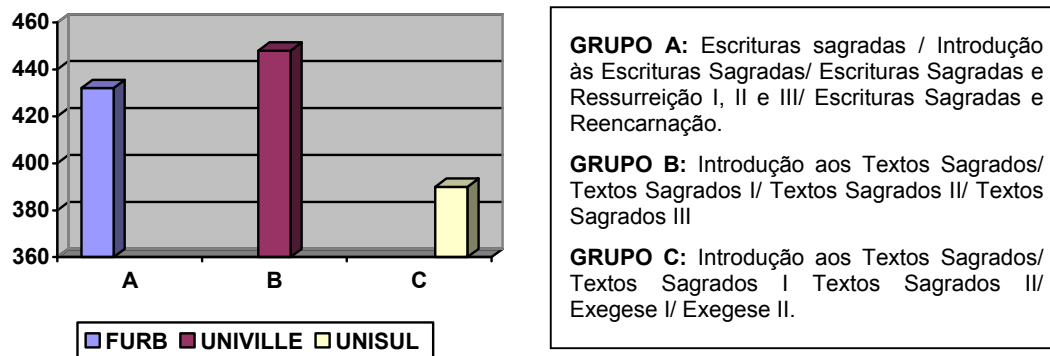
O Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, foi desenvolvido em todas as IES, com o mesmo título e a mesma finalidade, habilitar professores para o Ensino Religioso. Todas têm a carga horária exigida pela legislação própria. Exemplo: FURB 2.862, UNIVILLE 2.840 e UNISUL com 2.250 horas (Anexo 2). Percebe-se pela grade curricular de cada uma das IES, que no currículo há disciplinas que foram comuns as três IES e outras diversificadas quanto a exigência de carga horária, estágio, e mesmo o enunciado das disciplinas.

É um Curso de Ciências da Religião que objetiva habilitar professores para o Ensino Religioso, não mais na modalidade do específico cristão. Chama a atenção a quantidade de horas/aula para o estudo de disciplinas oriundas do currículo de Teologia. Como exemplo: Escrituras Sagradas, ou seja, Textos Sagrados. O quadro abaixo demonstra esta análise.

Tabela 2 - Matriz curricular parcial do curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE. Disciplina Textos Sagrados

CONTEÚDO CURRICULAR CONSTANTE DO CURSO DE CR – GRADUAÇÃO – LICENCIATURA PLENA EM ER – SANTA CATARINA	ENTIDADES MANTENEDORAS DE CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM ENSINO RELIGIOSO.		
	Universidade Regional de Blumenau – FURB	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
Escrituras Sagradas			
Introdução às Escrituras Sagradas	108 h/a (6 créditos)		
Escrituras Sagradas e Ressurreição I, II e III	252 h/a (14 créditos)		
Escrituras Sagradas e Reencarnação	72 (4 créditos)		
Total	432 h/a		
Introdução aos Textos Sagrados		64 h/a	
Textos Sagrados I		128 h/a	
Textos Sagrados II		128 h/a	
Textos Sagrados III		128 h/a	
Total		448 h/a	
Introdução aos Textos Sagrados			60 h/a (4 créditos)
Textos Sagrados I			90 h/a (6 créditos)
Textos Sagrados II			90 h/a (6 créditos)
Exegese I			90 h/a (6 créditos)
Exegese II			60 h/a (4 créditos)
Total			390h/a

Gráfico 5 - Matriz Curricular Parcial do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso das Universidades: FURB, UNISUL e UNIVILLE



Os dados revelam a preocupação com o conhecimento dos Textos Sagrados escritos e os da tradição oral. UNIVILLE com 448hs/a; FURB 432hs/a e UNISUL 390hs/a Isto, de um lado é positivo. De outro, leva a questionar se não estaria presente à preocupação com o conhecimento do que é da tradição teológica com predomínio da tradição cristã, como a descrição do contexto histórico de Santa Catarina, o revelou. Blumenau e Joinville maior concentração Luterana. A região Sul, maior concentração de católicos. A preocupação seria com a capacitação do professor de ER ou com o conhecimento que ele repassa em sala de aula?

O quadro abaixo mostra como as disciplinas pedagógicas e as específicas do Ensino Religioso estão assim organizadas na Matriz Curricular de cada uma das IES.

Tabela 3 – Currículo parcial com destaque as disciplinas pedagógicas do curso de Ciências da Religião da FURB, UNIVILLE e UNISUL

CONTEÚDO CURRICULAR PARCIAL CONSTANTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA PLENA	ENTIDADES MANTENEDORAS DE CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM ENSINO RELIGIOSO.		
	Universidade Regional de Blumenau – SC - FURB	Universidade da Região de Joinville – SC UNIVILLE	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
Atividades Acadêmico-Científico		200	
Didática		64	60 (4)
Didática Geral	72 (4)		
Ensino Religioso no Brasil	108 (6)	64	
Estágio Curricular		400	
Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	72 (4)	64	40 (4)
Filosofia da educação			60 (4)
Filosofia Geral		64	60 (4)
História da Educação		64	
Metodologia Científica de Pesquisa		64	60 (4)
Metodologia de Ensino Religioso I e II	144(8)		
Metodologia do Ensino de 1º e 2ª graus			40 (4)
Metodologia do Ensino Religioso		128	
Metodologia do Trabalho Acadêmico	36 (2)		
Prática de Ensino em Ensino Religioso I e II	306 (10)		
Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Médio I			150 (10)
Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Médio II			150 (10)
Projeto de Pesquisa em Ciências da Religião	36 (2)		
Psicologia da aprendizagem	72 (4)		
Psicologia da educação I e II			120 (8)
Psicologia do desenvolvimento	72 (4)		
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem		128	
Psicologia Geral		64	60 (4)
Sociologia		64	60 (4)
Sociologia da Educação	72(4)		60 (4)
Sociologia Religiosa	72 (4)	64	90 (6)
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	108 (6)		120 (8)

Fonte: Corte da Matriz Curricular das três IES; FURB, UNIVILLE e UNISUL - 2007

Os dados revelam a preocupação com o conhecimento dos Textos Sagrados escritos e os da tradição oral; UNIVILLE com 448 h/a; FURB 432 h/a e UNISUL 390 h/a Isto, de um lado é positivo. De outro, leva a questionar se não estaria presente à preocupação com o conhecimento do que é da tradição teológica com predomínio

da tradição cristã, como a descrição do contexto histórico de Santa Catarina o revelou. Blumenau e Joinville têm maior concentração Luterana. A região Sul, maior concentração de católicos. A preocupação seria com a capacitação do professor de ER ou com o conhecimento que ele repassa em sala de aula?

Analisando a grade curricular das três IES, chama a atenção que é um Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso. Na UNIVILLE e FURB, o componente curricular Ensino Religioso é trabalhado. Na UNISUL, a grade curricular não incorpora a História deste ensino, no Brasil e nem em SC, bem como não aparece a preocupação com a metodologia do mesmo. Suspeita-se que na disciplina Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Médio I e II, se tenha trabalhado a metodologia do Ensino Religioso.

Pergunta-se: O que mesmo é essencial para formatar um Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, Habilitação em Ensino Religioso? Nos dez anos da experiência de Santa Catarina, o que a prática mostra para a formatação de um desenho de Matriz Curricular que objetiva a formação de docentes para este Ensino? O que seria básico e igual no Estado para todos os Cursos de CR/ER, e, em que seria diferente de uma região para outra? E por quê? O docente que atua na formação de novos docentes tem a formação ou a visão e compreensão do novo paradigma do Ensino Religioso a partir da escola, do pedagógico?

A experiência de dez anos do CCR/ER é positiva. Hoje, desafia a organizar um grupo de pesquisa a fim de avaliar o que aconteceu de diferente a partir do Curso? Teoria e prática combinam? O conhecimento teórico recebido durante o Curso influencia na prática do cotidiano de sala de aula? Uma avaliação sobre o Curso, seus conteúdos e a conseqüente prática em sala poderia dar grande contribuição para definir parâmetros básicos para a formação de professores de Ensino Religioso no Brasil.

É interessante que em Santa Catarina, nas três IES o Curso começou no final de 1996, com o mesmo título, a mesma finalidade: o Curso de Ciências da Religião para habilitar professores de Ensino Religioso. No entanto, a formatação da Grade Curricular se diferencia. Uma mais preocupada com o conhecimento científico, a ética, a metodologia e os Textos Sagrados como aparece na FURB e UNIVILLE, ambas as cidades de forte influência luterana. Outra mais preocupada com os conteúdos da formação teológica, bíblica, como aparece na UNISUL, cujo

contingente populacional é de tradição lusa açoriana católica. A UNIVILLE tem maior carga horária no conhecimento de Textos Sagrados. Teria Influência do grande contingente luterano que, na reflexão de Hécio Ribeiro (1987, 1988), esta cidade se destaca em nível de Brasil pela influência populacional de tradição luterana? São questões levantadas, mas que só uma avaliação criteriosa envolvendo aspectos sociais, culturais, religiosos e educacionais poderia estar contribuindo para uma resposta adequada.

A influência das diferentes culturas no Estado de Santa Catarina deu uma formatação especial ao Ensino Religioso. A cultura cristã exerceu predomínio sobre as demais e isto deu ao Estado a homogeneidade de tradições que favoreceu a implantação de uma Proposta Curricular de Educação Religiosa aberta a todo o educando catarinense desde 1970.

O Ensino Religioso na escola pública, em Santa Catarina entre 1934-1970, foi desenvolvido na modalidade confessional de 1970-1997, com a expressão de Educação Religiosa Escolar (ERE) e a organização da Proposta Curricular baseada nos princípios comuns do ecumenismo cristão, cuja modalidade era interconfessional ecumênica. A partir de 1997, como Ensino Religioso, cuja Proposta Curricular foi elaborada tendo como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, a Lei nº 9.475/97 e a legislação própria do Estado de Santa Catarina. Posterior a 1997, passou a ser entendido e aceito como Ensino Religioso, disciplina do currículo escolar que tem como objeto o fenômeno religioso.

Nesta nova configuração o Ensino Religioso não mais segue a modalidade de ecumênico cristão, conforme foi descrito no relato histórico deste ensino em Santa Catarina, e sim como um direito de todo o cidadão, uma disciplina da área do conhecimento integrante do currículo escolar, constante da legislação.

Para sanar deficiências quanto à necessidade de formação de professores, enquanto até 1995, não existia o curso de Licenciatura Plena para habilitação desses docentes; o Estado então viabilizou planos políticos de cursos na forma de seminários, treinamentos, atualizações, aprofundamento e outras modalidades.

A partir de 1996, surgiu o Programa Magister para atender a carência de professores habilitados nas diferentes disciplinas do currículo escolar catarinense, no qual o Ensino Religioso foi incluído e, assim, professores desta disciplina puderam por meio do curso de Ciências da Religião fazer a licenciatura plena com habilitação em Ensino Religioso.

Hoje, com a Licenciatura Plena em Ensino Religioso, professores se preparam para atender a esse novo paradigma do objeto desse ensino e buscam elaborar os conteúdos que facilitem o cotidiano de sala de aula.

Na seqüência, descreve-se o caminho percorrido (metodologia) para a realização do presente estudo e os resultados coletados nas entrevistas, com acadêmicos, professores e duas coordenadoras do referido curso.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRELAÇANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS AO ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA (1996-2006)

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(ANDRADE, Carlos Drummond de²²⁰).

As mudanças curriculares processam-se dentro de um contexto sociocultural com predomínio de políticas da economia mundial, que exigem cada vez mais a formação de professores competentes e habilitados.

Este capítulo descreve o caminho percorrido pela presente pesquisa que trata da formação de professores: políticas e práticas curriculares, sendo construído

²²⁰ Disponível em <http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/poema072.htm> - 4k. Acesso em 22 de outubro de 2007.

com e por muitas mãos, pois contou com o envolvimento de diferentes autores e atores sociais.

O estudo pretendeu responder à questão norteadora com o problema explicitado nas perguntas-chave: Quais as políticas e práticas utilizadas para formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina? Quais os resultados alcançados? Teve como meta identificar e analisar políticas e tendências atuais da formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Os objetivos específicos foram: contextualizar o Ensino Religioso na história da educação brasileira; conhecer a posição de professores e acadêmicos egressos do Curso de Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso; detectar políticas, tendências e resultados alcançados na formação de professores ao Ensino Religioso.

Seu ponto de partida foi a hipótese levantada de que a formação de professores ao Ensino Religioso não faz parte efetiva das políticas públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e que o Estado de Santa Catarina encontrou uma forma para habilitar professores para esse ensino.

A pesquisa fundamentou-se na compreensão de que o Ensino Religioso está legalmente normatizado, é parte integrante do currículo escolar, como disciplina do currículo, e, pressupõe professores habilitados e competentes para o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula.

Assim, foi preciso aprender dos sujeitos envolvidos com a formação de professores, o sentido, o significado e as políticas que envolvem esta formação, em específico, ao Ensino Religioso, como: acadêmicos egressos, docentes e coordenação do curso, arquivos, documentos e autores que tratam da formação de profissionais da educação, da metodologia, da história e antropologia, da legislação e registros próprios.

Para confirmar a hipótese levantada, foram investigadas políticas e práticas curriculares de formação de professores ao Ensino Religioso na história da educação brasileira, com seu estudo de caso no Estado de Santa Catarina, identificando e analisando o Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso, viabilizado pelo Programa Magister. Este curso objetivou a formação em serviço aos docentes não habilitados em todas as áreas de ensino que compõem o Currículo escolar catarinense entre 1996-2006.

A investigação e análise da política de formação continuada e em serviço, adotada no Estado de Santa Catarina, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia – Divisão de Ensino Superior, em Convênio com Instituições de Ensino Superior, constitui um aspecto importante neste estudo. Este Estado desenvolveu o Curso de Licenciatura Plena, com habilitação para professores de Ensino Religioso por meio do Curso de Ciências da Religião (Anexo B).

Esta pesquisa não pretende ser uma avaliação em termos de juízo de valor quanto ao conteúdo desenvolvido no Curso de Ciências da Religião, muito menos da ação dos docentes e coordenação. Nem mesmo da ação prática dos egressos do curso, no cotidiano da sala de aula, pois isto demandaria uma outra pesquisa, mas trata da análise e descrição de políticas que envolvem a formação de professores ao Ensino Religioso e da inclusão de profissionais no quadro do magistério público de Santa Catarina.

O verso das Utopias de Mário Quintana (2006, p. 36), “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora; A presença distante das estrelas”, assemelha-se com a constante busca para realizar este estudo. Para o registro desta experiência de dez anos, percorreram-se vales e montanhas, mares e rios e buscou-se sonhar, arquivar, escrever, gravar e registrar, até que, enfim, concretizou-se o desafio de teorizar a prática vivida, experimentada e sonhada.

5.1 Fundamentação Metodológica: Caminho Percorrido

Trata-se de um estudo com abordagem quanti-qualitativa com Estudo de Caso, cujo objeto é a formação de professores para Ensino Religioso, que foi desenvolvida pelo Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso, dentro do Programa Magister, em três Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

Como o campo da pesquisa é amplo, restringiu-se a três universidades: FURB, UNIVILLE e UNISUL. Esta última desenvolveu o curso entre 1996-1999, com quatro turmas: UNISUL em Tubarão; Curitiba; Xanxerê e o Campus avançado da Grande Florianópolis – Ponta do Imaruí – Palhoça. O Curso está em aberto na UNISUL, não foi continuado com outras turmas, e a UNIVILLE e FURB, em 2006 e 2007, estão com turmas no Curso de Licenciatura para Ensino Religioso fora do

Programa Magister, como um curso regular da Instituição, com perspectivas de abrir novas turmas para 2008.

Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são importantes e os sujeitos são dignos de estudo. Para tanto, é preciso compreender sua experiência, as representações que formam e os conceitos que elaboram.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

O estudo sobre a formação de professores é dinâmico, não pode estar dissociado do mundo que cerca esta formação, seja por meio de conhecimentos teóricos, legislação ou de políticas públicas. A abordagem qualitativa redescobre um campo interdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais e favorece condições para diferentes análises, tendo em vista que,

privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como: a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc., que reúnam um corpus qualitativo de informações que, segundo Habermas, se baseia na racionalidade comunicacional [...]. A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único e exclusivo e estandarizado (CHIZZOTTI, 2001, p. 85).

Esta pesquisa de cunho analítico, descritivo e exploratório procurou compreender o sentido e a interpretação dada às políticas para formação de professores nessa área de ensino em Santa Catarina.

5.1.1 Estudo de Caso

Para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se o estudo de caso, reconhecendo ser uma estratégia adequada para analisar e interpretar dados, no caso específico, do objeto de estudo, a formação de docentes ao Ensino Religioso:

políticas e práticas, localizadas e situadas nas ações reais do Estado de Santa Catarina, entre 1996-2006.

O estudo de caso em pesquisa,

é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística nas quais, em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. Como uma modalidade de pesquisa, o estudo de caso remonta, segundo Hamel (1993), aos estudos antropológicos de Malinowski e à Escola de Chicago e, posteriormente, ampliou-se seu uso no estudo de eventos, processos, organizações, empresas, grupos e comunidades [...]. Atualmente, o estudo de caso é crescente em todos os domínios das atividades econômicas e sociais (YIN, 2003), adotando os mais diversos recursos de coleta de informações sobre a temática de estudo (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Vários autores refletem a respeito da compreensão de estudo de caso. Esta pesquisa usa a reflexão de Chizzotti (2001; 2006) e Yin (2005).

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2001, p. 102).

O estudo de caso supõe três fases: a) seleção e a delimitação do caso; b) o trabalho de campo; c) a organização e redação do relatório. Estas três fases são importantes para efetuar uma pesquisa com a seriedade científica que lhe é inerente (CHIZZOTTI, 2001).

Para Yin,

o estudo de caso continua a ser utilizado de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais – incluindo as disciplinas tradicionais (psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história e economia) e as áreas com orientação prática como planejamento urbano, administração pública, política pública, ciência da administração, trabalho social e educação (YIN, 2005, p. 11).

Para alguns autores, o estudo de caso é eficaz em estudos exploratórios, para identificar características de um tema de pesquisa ou como estudo piloto de um projeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006). O estudo de caso é utilizado “para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20).

O método ajuda na contextualização, descrição e análise de dados relevantes, de fatos marcantes sobre o objeto de estudo proposto que pode ser auxiliado pela análise de documentos que circundam o objeto da pesquisa.

5.1.2 Análise Documental

Adotou-se a técnica da análise documental com o objetivo de examinar documentos sobre o Ensino Religioso e na respectiva formação de professores para esta disciplina.

A análise documental na pesquisa qualitativa é importante, “é uma técnica relevante para abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas ou trazendo aspectos novos de um tema ou problema” (NASCIMENTO, 2000, p. 39).

A análise documental enriquece a pesquisa; Capelletti; Abramowicz (1986, p. 223), considerou que “os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Para identificar políticas e práticas relacionadas à formação de docentes ao Ensino Religioso foram considerados como instrumentos: os documentos da fase preparatória, da execução e relatórios do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso; pareceres da Secretaria de Estado da Educação e outros documentos de legislação de Instituições de Ensino Superior; relatórios do Conselho para o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, especialmente de 1996-2006, e a legislação estadual que trata do Programa de formação de professores.

5.1.3 Instrumentos Facilitadores: Caminhos Percorridos

Os instrumentos facilitadores foram: a pesquisa bibliográfica, análise de documentos nas fontes originais, análise de relatórios de encontros, seminários, congressos, cursos do Programa Magister; Proposta Curricular de SC – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Organização da prática Escolar na Educação Básica na Secretaria de Estado Cultura e Desporto (SED/SC); Conselho Estadual de Educação (CEE/SC); os Relatórios do Conselho de Igrejas para reflexão ecumênica; Conselho para o Ensino Religioso; Fundação Universidade Regional de Blumenau; Universidade da Região de Joinville; Universidade do Sul de Santa Catarina e outros documentos da CNBB – Setor de Ensino Religioso.

Na coleta de dados adotou-se a técnica de observação, a identificação e o registro de dados, com análise dos documentos, relatórios e a descrição dos dados sobre a realidade e a interpretação de seus resultados.

Para desenvolver a presente pesquisa, os caminhos percorridos nas diferentes etapas foram: a participação no processo seletivo da PUC-SP, a elaboração do Projeto de Pesquisa, e a frequência nas disciplinas do Programa: Educação (Currículo) – CED.

O acervo reuniu dados de forma clara e objetiva sobre a formação, admissão e efetivação do professor de Ensino Religioso como um profissional no quadro do magistério público. Permitiu analisar os mais variados aspectos da questão da formação do professor, pelo Curso de Ciências da Religião no Programa Magister.

No desenvolvimento do trabalho, os recursos humanos e financeiros foram da pesquisadora, que aproveitou para coletar dados nas assessorias e docências de Cursos para a formação de professores na área.

Para dar conta do objeto da investigação, com ênfase no período de 1996-2006, iniciou-se pelas experiências de campo, adquiridas ao longo dos debates da Assembléia Constituinte, do processo de elaboração da LDB (Lei nº 9.394/96) em nível nacional e estadual; da elaboração das leis menores nos respectivos Estados da Federação; dos 12 Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB e dos Seminários e Congressos de Capacitação docente promovidos pelo FONAPER.

Além de arquivos organizados na coleta de dados por interesse pessoal na obtenção de mais documentos, aproveitou-se a pesquisa na Internet, na página da SEE e de IES e outras. Várias visitas foram feitas à Florianópolis – Secretaria de

Estado da Educação – Divisão de Ensino Superior e Setor das Ações Integradas, com a responsável pelo ER (Profª. Ione Fiorini), para a obtenção de documentos, relatórios e outros arquivos referentes ao Curso de CR/ER.

Passou-se longo período no almoxarifado (setor de arquivos) da SEE, em Capoeiras na grande Florianópolis, para pesquisa de documentos originais. Uma experiência que levou a questionar, qual a melhor forma para arquivar documentos? Considerando que todos os documentos ali encontrados são resultados de um trabalho com a participação de muitas mãos. São documentos, vindos de todo o Estado e, de suma importância para futuras pesquisas – Como preservar? Como possibilitar fácil acesso?

Obteve-se bom atendimento e acolhida por parte das pessoas responsáveis pelo almoxarifado e a gratuidade de trabalho pela encarregada de fazer cópias (xerox). Acima de tudo, a alegria e a disponibilidade das funcionárias em atender, sabendo ser para efeito de pesquisa.

Organizou-se em um arquivo pessoal de todo o material arrecadado. No entanto, ficou difícil referendar a fonte, pois os mesmos documentos são cópias enviadas pelas IES à Diretoria de Ensino Superior e não existe uma referência de catálogo que favoreça a identificação.

A coleta deu-se com documentos sobre convênios de prestação de serviços, de normas quanto à realização do Programa Magister, a forma de prestação de contas, relatórios, freqüências e outras questões. Os relatórios são de dados quantitativos, não há uma análise ou avaliação qualitativa sobre o Programa Magister, bem como sobre o Curso de Ciências da Religião por parte da SEE/DES.

Para conhecer pessoas da coordenação dos departamentos de extensão ensino e pesquisa das IES e o local (espaço físico), onde o Curso de Ciências da Religião foi desenvolvido e a coleta de documentos. Foram feitas várias visitas às IES: FURB, UNIVILLE e UNISUL, além do intercâmbio de informações por correspondências via Internet.

Na UNIVILLE (quatro), para obtenção de documentos como: relatórios, relação de alunos do curso, proposta curricular e outros próprios da instituição e, ao mesmo tempo, para gravar entrevistas com a coordenação, professores e acadêmicos egressos do curso de CR-ER. A coordenação do CCR colocou todo seu empenho para ajuda na obtenção dos dados solicitados à pesquisa.

Na FURB, com várias viagens entre as quais duas, com maior espaço de dias aproveitados para a gravação de entrevistas com a coordenação, professores e acadêmicos egressos e, ao mesmo tempo, pesquisa em documentos relativos ao Curso.

Na FURB, todo o material (relatórios, proposta curricular, ementas, e outros afins), foi disponibilizado para servir de apoio à pesquisa. O centro acadêmico, todo informatizado, mantém o registro do aluno, onde, com facilidade, foi possível colher dados que interessam à pesquisa.

A coordenação do Curso, bem como o diretório acadêmico, passaram todos os dados requisitados, com uma excelente orientação quanto ao método adotado no referido arquivo. A eficiência, a acolhida, a disponibilização de documentos pela coordenação do Curso, os professores e a alegria de funcionários, sentindo-se úteis por servirem e oferecer documentos, dentro da ética e da responsabilidade, são dignos de registro.

Na UNISUL, visitou-se e manteve-se contato com representantes da Coordenação dos Programas de Gerenciamento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, em Tubarão (sede), e o Campus avançado da grande Florianópolis no município de Palhoça. Em ambos os locais, contou-se com a boa acolhida e o bom atendimento.

Na coleta de dados, na realização de entrevistas e na pesquisa, dificuldades e limites estiveram presentes. Umas vencidas com mais facilidades, outras com buscas de novas estratégias. Entre elas, destacam-se:

– As distâncias geográficas para viagens a fim de realizar as entrevistas e conseguir documentos: UNIVILLE, FURB, UNISUL e SEE/DES; a escassez de recursos financeiros; acesso para conseguir dados estatísticos e documentos na UNIVILLE, UNISUL e Secretaria de Estado da Educação – Divisão de Ensino Superior – pela ausência de Banco de Dados informatizados; os meandros burocráticos: (as instâncias administrativas de poder, no passa e repassa... encaminhamento você para..., não é aqui..., encaminhamento você..., questões de autonomia...); conseguir referências bibliográficas específicas; limites físicos em vista de questões de saúde pessoal e familiar.

Mas tudo valeu a pena. A poesia de Cora Coralina, denominada “Cantoria”, pode traduzir o sentimento do resultado e a coragem de pesquisa com tema

formação de professores ao Ensino Religioso, como um tema amplo, conseqüente e inconseqüente no Ensino Religioso no Brasil.

Meti o peito em Goiás e canto como ninguém. Canto as pedras, canto as águas, as lavadeiras também. Cantei um velho quintal com murada de pedra. Cantei um portão alto com escada caída. Cantei a casinha velha de velha pobrezinha. Cantei colcha furada estendida no lajedo; muito sentida, pedi remendos pra ela. Cantei mulher da vida conformando a vida dela. Cantei ouro enterrado querendo desenterra. Cantei cidade largada. Cantei burro de cangalha com lenha despejada. Cantei vacas pastando no largo tombado. Agora vai se acabando esta minha versejada. Boto escoras nos serrados por aqui vou ficando (Cora Coralina. Meu livro de cordel 2002, p. 10-11).

Durante a fase da investigação, reuniu-se no dia-a-dia por meio de observações, pesquisas e registros: levantamento de dados, busca de documentos, relatórios que passaram a compor um rico acervo; mas, o mais importante de toda a documentação, de forma enriquecedora, são as falas, em especial pelo registro de entrevistas com acadêmicos egressos, docentes e coordenadoras do Curso, que deram colorido e sentido ao estudo.

Para a realização desta investigação a fim de ouvir diferentes vozes envolvidas no processo de formação de professores de ER no Estado de Santa Catarina, utilizou-se a técnica da entrevista, como um procedimento capaz de lhe oferecer importantes subsídios.

5.2 Diferentes Leituras de Políticas e Práticas de Atores e Autores: Entrevistas

A entrevista é um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. Pode ser dirigida e, também, não diretiva. A entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador e pessoas com a intenção de colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham tais informações e possam emití-las. A “entrevista não diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado” (CHIZZOTTI, 2001, p. 57-58 e p. 92).

O procedimento da entrevista,

tem como objetivo gerar informações que podem ser utilizadas para entender a perspectiva do participante sobre as atividades

envolvidas. É usada para obtenção de dados de natureza complexa, tais como: atitudes, interesses, valores, comportamentos, sentimentos, emoções, julgamentos e opiniões (NASCIMENTO, 2000, p. 31).

A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador e sujeito, o que facilita maior esclarecimento dos pontos nebulosos. (MOROZ, 2002)

Richardson (1999, p. 207-212), considera a entrevista uma técnica, pois permite o desenvolvimento de estreita relação entre pessoas, sendo uma forma de comunicação no qual determinada informação é passada de uma pessoa a outra, sendo técnica importante por permitir o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. Em geral, não diretiva, é poderosa, para detectar atitudes, motivações e opiniões de entrevistados. No entanto, exige atenção e preocupação do entrevistador para evitar que se torne tediosa e frustrante.

Para Triviños (1987, p. 145 - 152), “a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que auxilia na coleta de dados, normalmente, é a que dá melhores resultados quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas, (professores, alunos, ...)”. A entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa reúne condições que a individualizam em relação à não-diretiva e à padronizada ou estruturada.

Ainda, para Triviños (1987, p. 152), “a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite relevância em situação do ator”, pois favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

A entrevista semi-estruturada parece ser mais adequada para levantar os dados necessários; tomou-se “cuidados especiais para assegurar a cientificidade da técnica, a qualidade das informações recolhidas, seu registro e a redução do volume de dados a elementos passíveis de análise” (CHIZZOTTI, 2001, p. 92 - 95).

Neste sentido, as perguntas foram elaboradas para servir como ponto de apoio e roteiro. Seguiu-se o caminho da entrevista semi-estruturada e procurou-se manter a ética, a seriedade e sua cientificidade, sendo que um cuidado especial foi dado aos aspectos éticos. Ao mesmo tempo, as entrevistas permitiram viver a alegria do encontro, do diálogo, da entre-ajuda e participação.

5.2.1 Público-alvo

Os dados empíricos foram coletados por entrevista realizada com duas coordenadoras, uma do Curso de Ciência da Religião da FURB e outra na UNIVILLE, sete docentes (total de nove docentes) e 17 acadêmicos egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Ensino Religioso, no Estado de Santa Catarina. A escolha se deu por conhecer alguns deles, outros por indicação das coordenações e outros, ainda, por livre vontade de colaborar.

As entrevistas com os participantes da investigação foram gravadas (com duração média entre 30 e 60 minutos). Inicialmente, depois de breve esclarecimento do que se tratava e explicação de seus objetivos, os acadêmicos (alunos) egressos, professores docentes e coordenação, convidados a participar do estudo. O entrevistado ou a entrevistada assinaram Termo de Consentimento e preencheram uma ficha de coleta de dados para informação e arquivo pessoal da pesquisadora (Apêndice A).

Os entrevistados foram informados sobre seu caráter sigiloso e cujos dados seriam usados na área acadêmica para a presente pesquisa.

Eles escolheram os locais para gravação da entrevista. Foram usadas as dependências da FURB e UNIVILLE, como a biblioteca, a sala de aula, saleta de entrada, pátio de IES, locais de trabalho, em salões de igrejas e a própria residência, o que favoreceu conhecer os familiares. As entrevistas aconteceram em um clima de diálogo e alegria pelo reencontro.

A entrevista foi orientada e gravada obedecendo a um prévio roteiro elaborado com três eixos norteadores: O papel político do Programa Magister por meio do CCR, formação via CCR e perspectivas em termos de futuro.

No planejamento inicial, a entrevista compreendia somente acadêmicos egressos da FURB e UNIVILLE, porque estas duas instituições, ao encerrar o Curso pelo Programa Magister, continuaram com a graduação, de forma regular dentro das políticas assumidas pela instituição. No entanto, esta opção foi ampliada, incluindo egressos da UNISUL.

Os acadêmicos egressos do curso de Ciências da Religião mantêm entre si um vínculo de relações e comunicação por diferentes meios, sobretudo, telefone e internet. Alunos egressos do curso de CR-ER, promovido pela UNISUL no Campus da Grande Florianópolis – Município de Palhoça; ao tomarem conhecimento da

pesquisa em andamento e na fase das entrevistas, pediram para estendê-la a alunos da UNISUL. Assim, organizaram-se, marcaram o dia, hora e local, sendo feita a entrevista com os acadêmicos egressos da UNISUL, extensão do Campus de Palhoça, na grande Florianópolis. A inclusão de acadêmicos do Campus de Palhoça ocorreu em função da maior facilidade e acesso para encontrar os acadêmicos selecionados.

Desta forma, o plano inicial ampliou-se, incorporando entrevistas com alunos egressos do curso da UNISUL. Inicialmente esta IES não foi incluída por ter feito o curso entre 1996-1999, e não estar com nenhuma turma funcionando, embora com previsão de reabertura para novos alunos e distintos locais. A inclusão de egressos do Curso oferecido pela UNISUL enriqueceu a pesquisa, com diferentes leituras e posturas.

Para a realização das entrevistas, contou-se com limites e dificuldades com relação ao tempo, viagens, horário disponibilizado, locais, recursos financeiros e outros. No entanto, apesar dos percalços inerentes, os objetivos propostos foram alcançados.

5.2.2 Critérios Estabelecidos

Os seguintes critérios de seleção foram estabelecidos: acadêmico (aluno) egresso: que seja professor, professora ou esteja envolvido com o Ensino Religioso; tenha o Curso de Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso, concluído; e aprovado em concurso público e efetivo no Quadro do Magistério estadual ou municipal para a docência na disciplina, que esteja cursando ou tenha cursado a especialização em Ensino Religioso ou fazendo mestrado, e continue como professor, ou envolvido com o Ensino Religioso.

Quanto ao docente que tenha atuado no curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena em Ensino Religioso, realizado, entre 1996-2006, em uma das três universidades e docentes de diferentes disciplinas e níveis de graduação.

Quanto à coordenação, que esteja no exercício da função no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso e no curso de especialização, duas coordenadoras foram entrevistadas: do Curso de CR da UNIVILLE e FURB, que, também, são professoras. Na análise categorização das

entrevistas, as realizadas com as duas coordenações estão classificadas como docentes. Portanto, não foi elaborado um quadro à parte às coordenadoras.

5.2.3 Questionário

Para favorecer o caminho em vista do objeto da investigação e aos entrevistados, as perguntas foram abertas e pré-elaboradas. A entrevista foi gravada com base nas seguintes indagações:

- 1 - Qual o papel do Programa Magister por meio do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso em SC?
- 2 - Como o Programa Magister por meio do Curso de Ciências da Religião contribui para formação de professor de Ensino Religioso em SC?
- 3 - Como será possível aplicar (criar) o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – para formação de professor de Ensino Religioso, fora do Programa Magister e fora do Estado de Santa Catarina? Quais seus avanços, desafios e perspectivas?

5.2.4 Perfil dos Entrevistados

Perfil dos Acadêmicos Egressos

O capítulo anterior descreveu o cenário das IES onde se desenvolveu o curso de Ciências da Religião. Agora, são descritos os dados do perfil dos entrevistados e das entrevistadas.

Com acadêmicos egressos de três IES, são 17 entrevistas, o que, em média, corresponderam a 1,8% do total de 318 de acadêmicos formados no Curso de Ciências da Religião por meio do Programa Magister entre 1996-2006. Destes, quatro são alunos do curso desenvolvido pela UNISUL, na extensão de Palhoça, seis de UNIVILLE e sete da FURB. O número de acadêmicos de cada uma das Instituições aconteceu pela facilidade de acesso. Todos os entrevistados têm o curso de graduação – Habilitação em Ensino Religioso, e um deles tem outras duas graduações (Estudos Sociais e Filosofia); três outros, têm mais a graduação (Ciências Sociais, Pedagogia e Teologia). Entre eles, 15 fizeram a especialização em Metodologia do Ensino Religioso e dois especialização na área da educação.

Ainda, dois têm mestrado em Educação pela FURB, com tema sobre Ensino Religioso e um na UFSC, também, sobre Ensino Religioso (Apêndice A).

Os acadêmicos egressos, têm experiência como professor, professora de ER no sistema de ensino estadual e/ou municipal, no ensino fundamental, em especial, nas 5ª a 8ª séries.

Dos 318 alunos formados pelo CCR (UNIVILLE, UNISUL, FURB), não existem dados quanto à sua pertença a uma denominação religiosa, pois estes dados não são exigência nem critério, nem pré-requisito para o candidato prestar vestibular e ingressar no curso. Pelo conhecimento empírico, anotações em conversas com as coordenadoras, docentes e acadêmicos, durante as aulas constatou-se que a maioria dos alunos do curso tem sua pertença a uma das denominações religiosas de tradição cristã.

Para confirmar os dados, solicitou-se por e-mail mais informações com as coordenadoras dos cursos, com a pergunta: *Entre o total dos acadêmicos que fizeram o Curso de Ciências da Religião na FURB, há algum que pertence a alguma denominação religiosa não cristã? Se sim, Quantos?* A coordenadora²²¹ do Curso na FURB, informou:

Sim, tivemos alunos não cristãos, mas nunca foi uma preocupação do curso registrar isto, por isso eu não saberia te dizer quantos seriam. O que no momento tenho de memória é que tínhamos acadêmicos/as kardecistas e outros que professavam não pertencer a nenhuma denominação e/ou grupo religioso. Isto surgia naturalmente nos trabalhos, era bem socializado, considerado e integrado nos trabalhos (OLIVEIRA, 11/09/07).

A coordenadora do Curso de CCR da UNIVILLE²²², respondeu: “Até agora, só cristãos e a maioria engajada em suas comunidades de fé e já lecionando Ensino Religioso” (HESS, Cecília, 19/09/07b). Quanto aos acadêmicos do curso desenvolvido pela UNISUL, não se conseguiu contato com a coordenação do curso, mas, por informações verbais de acadêmicos, todos são oriundos de matriz cristã.

Dos entrevistados: acadêmicos, docentes e coordenação; todos pertencem a denominações religiosas de matriz cristã, com exceção de dois entrevistados (acadêmico e docente), que não identificaram qual sua pertença na ficha de dados.

²²¹ Lílian Blanch de OLIVEIRA é a coordenadora do Curso de Ciências da Religião na FURB.

²²² Cecília HESS é a coordenadora do Curso de Ciências da Religião na UNIVILLE.

Portanto, deixa-se de registrar o número quantitativo dos acadêmicos, pois este não foi requisito para o foco da pesquisa.

Perfil dos Docentes do Curso

Os docentes são, em média, 17 em cada curso de graduação. A maioria é ou foi professor do referido curso em uma ou até mesmo, nas três IES. Entre a UNISUL, UNIVILLE, FURB, em média, dá um total de 51 professores envolvidos no curso.

A entrevista foi realizada com nove professores, considerando os seguintes critérios: a menor distância e a facilidade de acesso e tempo; procurou-se abranger diversas áreas de formação e distintas disciplinas do CCR. Os entrevistados correspondem em média a 2% do total de docentes. Entre os professores, estão as duas coordenadoras do curso de CR da FURB e UNIVILLE. O coordenador da UNISUL aposentou-se e mudou de local e residência.

A formação em nível de graduação dos nove docentes entrevistados compreendeu: três pedagogas, uma de Estudos Sociais, dois com Ciências Sociais, três com Filosofia, e quatro com Teologia. Entre os nove docentes, uma tem especialização em Ciências Sociais, quatro com mestrado (Educação, Filosofia e Teologia Pastoral), quatro têm o doutorado (Religião e Educação, Bíblia, Teologia e Filosofia), um deles é PhD em Teologia Sistemática (Apêndice A).

Os docentes entrevistados são professores no CCR em uma ou mais IES e, em uma ou até mais disciplinas. Destacam-se: Psicologia e Estágio Supervisionado, Textos Sagrados, Cosmovisão das religiões, Culturas e Tradições religiosas, Ritos nas tradições religiosas, Metodologia do Ensino Religioso I e II, Práticas de ensino I e II, Áreas Comunitárias, Didática Geral, Currículo e Didática, Ethos no Ensino Religioso, Filosofia Religiosa e Filosofia Geral, Ética I e II, Filosofia da Educação e Cidadania, Antropologia Religiosa, Mística e Fé.

Em sua maioria, todos os docentes são oriundos de matriz cristã. Para confirmar o que se está dizendo, transcreve-se a resposta das coordenadoras do CCR da FURB e UNIVILLE em função da pergunta: *Em média quantos são os professores envolvidos na graduação – Curso CR? Destes, têm algum que não é oriundo de matriz cristã? Quantos?*

Existem mudanças de semestre para semestre. O colegiado de cada semestre é formado em média por 5 ou 6 docentes. Até o momento tivemos docentes de matriz cristã, não por imperativo de critério para o exercício da docência, mas por coincidência; uma vez que a contratação de docentes na FURB é realizada por Concurso Público para Professor Efetivo ou Processo Seletivo para Professor Substituto. Em todos os dois casos os critérios são de ordem acadêmica, colocados em edital público, e passam por prova de títulos e banca examinadora sobre questões didáticas e conceituais da área de conhecimento. As questões de segmento ou não religioso particular do docente não entram como critério no concurso, que são os mesmos para qualquer área e/ou disciplina da Universidade (OLIVEIRA, 11/09/07).

Para Hess (19/9/2007), “ao todo neste curso dessa turma atual são 17. Todos cristãos. Se for considerar desde a primeira turma, são ao todo 30 professores. Leigos e religiosos cristãos”.

Para a função docente no Curso de Ciências da Religião, não é pré-requisito saber a que denominação religiosa pertence, como também não o é desta investigação. Para a docência, o importante é a comprovação de provas e títulos, conforme os critérios de cada IES. Ainda, os dados registrados por ocasião da entrevista revelam que todos os docentes têm experiência no magistério, com trabalho em diferentes cursos de graduação e participação em vários eventos relacionados à formação de professores de ER e outros, na elaboração da proposta curricular do ER e em outras áreas do conhecimento; são conhecidos no Estado de Santa Catarina pela eficiência e competência em sua área de trabalho.

5.3. Metodologia para Tratamento dos Dados Coletados

Todo o trabalho exige uma metodologia. Nesta investigação, para a leitura, interpretação das entrevistas, inicialmente, trabalhou-se com o modelo de quadros com destaque na identificação de categorias, aspectos significativos e relevantes, onde foram feitas várias tentativas. No entanto, como as perguntas eram semi-diretivas e abertas, as respostas, todas muito ricas de informações, também eram amplas.

Nesse meio tempo, na busca por uma metodologia que permitisse aproveitar todo o discurso da entrevista para categorização das respostas, optou-se pelo uso

do software Qualiquantisoft²²³, um programa desenvolvido com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que define uma metodologia de pesquisa qualitativa²²⁴.

O Discurso do Sujeito Coletivo

é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela *o que pensam as coletividades*, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do porque pensam assim as coletividades pesquisadas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 8).

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) “é um procedimento metodológico que procura superar impasses, na medida em que pretende recuperar e reconstruir, na escala coletiva, a natureza discursiva e argumentativa do pensamento”²²⁵ (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p. 2).

O procedimento do Discurso do Sujeito Coletivo é a soma de discursos; precisa crer que é possível produzir soma de discursos. Assim, feita a pergunta aberta, juntam-se os discursos individuais gerados por ela de modo que expressem o pensamento de uma coletividade.

O conceito do Discurso do Sujeito Coletivo é uma proposta de organização e tabulação dos dados qualitativos de natureza verbal de artigos, depoimentos, artigos de jornal (...). A proposta consiste em analisar o material coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos (...); as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p. 15-16).

No software Qualiquantisoft, o processo de organização das entrevistas com os respectivos conteúdos e discursos argumentativos presentes nos discursos

²²³ Fez-se uso do software Qualiquantisoft, adquirido pelo Programa Educação: Currículo da PUC-SP, disponível para uso e aprendizagem dos alunos e alunas no Laboratório do próprio Programa.

²²⁴ Sales & Paschoal Informática. Disponível em: <http://www.ipdsc.com.br>, <http://www.spi-net.com.br>. Acesso em 4 de setembro de 2007, p.3.

²²⁵ Pode-se aprofundar o estudo em LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O pensamento coletivo como soma qualitativa. São Paulo, 2003. Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública. Disponível em: <http://www.ipdsc.com.br>. Acesso em 4 de setembro de 2007. E em LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2a ed. Caxias do Sul, RS: Edusc, 2005.

individuais é feito pelos agrupamentos em categorias, com a utilização das figuras metodológicas da Idéia Central.

O uso do procedimento do Discurso do Sujeito Coletivo com emprego das figuras metodológicas recolhe as expressões-chave (transcrição literal da entrevista por questões); organiza as idéias centrais (retirada das falas dos entrevistados); faz o agrupamento do Discurso do Sujeito Coletivo (eu coletivo) por agrupamento. Esta metodologia gera uma série de DSC, ou seja, de Discursos Sínteses que podem ser assim definidos,

– Expressões-chave (ECH) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que em geral correspondem às questões de pesquisa) [...]. As expressões chave são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa [...].

Idéia central (IC) é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou conjunto de depoimentos [...].

– Ancoragem (AC) [...] é a manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para 'enquadrar' uma situação específica (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2005, p. 17).

O procedimento com relação às entrevistas realizadas em 2006, estas com perguntas abertas, geraram respostas amplas e ricas de sentidos, que foram os vários passos. De posse da entrevista gravada, conforme combinação no ato da gravação, a mesma foi digitada e devolvida por e-mail ao entrevistado para fazer os cortes e alterações que achasse necessário. Uns devolveram com suas observações; outros aceitaram, como foi gravada e digitada; um e outro não se manifestaram.

Depois desse processo, o passo seguido foi o da identificação dos sujeitos entrevistados. Cada entrevistado e entrevistada recebeu um código de identificação composto por letras e números por ordem crescente. Assim, os acadêmicos egressos foram representados pelo código composto das letras ACR e o número. ACR corresponde a Acadêmico do Curso de Ciência da Religião. Exemplo: ACR1,

ACR2, ACR3... Adotou-se o mesmo procedimento com os docentes entrevistados. Estes receberam o código PCCR, que quer dizer, Professor, Professora do Curso de Ciências da Religião. Exemplo: PCCR1, PCCR2, PCCR3...

Na resposta das perguntas roteiro guia para a entrevista, o entrevistado pode ter uma ou mais idéias-chave. Isto significa que em cada categoria o número de idéias-chave não corresponde ao número igual de entrevistados. A tendência na entrevista aberta é de que possa haver mais que uma idéia-chave na mesma pergunta (Apêndice B).

Para confirmação dos depoimentos de acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião, registrados na forma de entrevista semi-estruturada, de modo individualizado e considerando a quantidade de dados revelados nas entrevistas realizadas, optou-se, nesta investigação, por apresentar os resultados na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, por acreditar na valiosa colaboração que este discurso tem a contribuir na formação de professores, pois este é um procedimento metodológico próprio para pesquisas sociais de cunho qualitativo.

Na metodologia do DSC, a Idéia Central de cada entrevistado não será mais só do entrevistado A, B ou C, resultado dos Discursos dos Sujeitos Coletivos que se pronunciaram sobre determinada questão. Com o procedimento dos Discursos dos Sujeitos Coletivos, foi possível traçar linhas gerais dos aspectos que emergiram no processo de investigação que se constituíram de agrupamentos e categorias entre acadêmicos egressos e docentes do referido curso.

5.3.1 Categorização das Entrevistas

Nas entrevistas com docentes e alunos do Curso de Ciências da Religião, as perguntas foram as mesmas. Assim, o outro passo nesse processo foi a categorização da entrevista com acadêmicos egressos e docentes. Na análise das entrevistas, surgiram os temas que deram origem às idéias centrais, levantadas por perguntas e em separado. Posterior a esta etapa, em face da grande quantidade e extensão de dados, abandonou-se a rigidez de seguir o roteiro prévio de perguntas, com suas respectivas categorias e, com toda a ética e seriedade criteriosa, sem perder nada das respostas, reordenou-se as categorias de todas as perguntas, em um único Discurso do Sujeito Coletivo.

Optou-se por trabalhar por categorias, e não mais por perguntas. Na organização do Discurso do Sujeito Coletivo pelo agrupamento por categorias, foi registrada e codificada pelas letras A, B, C, D, E. Estas categorias foram as mesmas apontadas pelos dois grupos: acadêmicos egressos e docentes do curso. A codificação das categorias está assim representada:

TABELA 4: Registro das Idéias Centrais (Categorias) dos Discursos dos Sujeitos Coletivos, oriundas das entrevistas realizadas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso.

Categoria	Idéias Centrais – Categorias	Acadêmicos	Docentes
A	Importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião	X	X
B	Política de Formação de Professores de Ensino Religioso	X	X
C	Expectativa – Realização Pessoal	X	X
D	Constatações – Experiências com a formação de professores de ER	X	X
E	Proposições para a Formação de Professores de Ensino Religioso	X	X

A partir da reorganização criteriosa, trabalhou-se com os Discursos de Sujeitos Coletivos. Com relação às categorias apontadas, entende-se, por:

A – A Importância do Programa Magister está indicando o papel do Programa, a atuação do Estado, a legislação, a importância e a ação das IES. Expressa a alegria de acadêmicos pela oportunidade de fazer um curso de graduação e de docentes com a realização e participação do aluno. Está relacionado a tudo o que se refere ao fazer acontecer o curso.

B – A Política de formação de professores do Ensino Religioso está relacionada ao Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso, com sua importância voltada para a formação de professores. As portas que se abriram aos professores no campo do conhecimento e profissional, permitindo a nova visão e compreensão dos temas relacionados ao ER. Destaca-se a melhoria na prática da atuação como docente de ER, a vantagem de ter feito o curso. A aquisição de novos conhecimentos contribuiu para a melhoria de sua prática no cotidiano de sala de aula.

C – Expectativas – realização pessoal e profissional: a possibilidade do acadêmico fazer uma graduação, um concurso público, efetivar-se no quadro do

magistério e sua contribuição social na construção de uma sociedade cidadã. O curso favoreceu a realização pessoal, ser alguém reconhecido como profissional na escola e na sociedade, possibilitou uma titulação, abriu portas para o ingresso no quadro do magistério, além de novas realizações pessoais e profissionais.

D – Constatações – Experiências com a formação de professores de ER. Docentes e acadêmicos falam de suas experiências na convivência com acadêmicos, em busca de novos conhecimentos. A partir do curso, são perceptíveis as mudanças da cosmovisão dos acadêmicos. Destacam a política assumida pelo governo com a Proposta do Magister e o processo de rejeição do curso por parte de alunos de outras disciplinas que desconhecem o que trata este novo curso de habilitação de professores para ER. Há uma série de questionamentos levantados.

E – Proposições para Formação de Professores de Ensino Religioso. Coordenação, professores e acadêmicos sugerem e fazem proposições visando a melhoria de práticas com a disciplina ER, bem como perspectivas quanto à continuidade do Curso. Proposições para que os sistemas de ensino estadual e municipal definam políticas de formação de professores de ER em seus estados e municípios; que o estado de SC continue com o processo iniciado, completando dez anos, cujos resultados positivos já se fazem sentir. Assim como Santa Catarina conseguiu, outros estados da Federação poderão incluir nos seus planos, políticas de formação de professores para o Ensino Religioso a fim de formar professores.

Os docentes e as coordenadoras, bem como acadêmicos egressos, destacaram a necessidade de trabalhar com a falta de profissionais preparados para a docência nos cursos de formação ao Ensino Religioso e de professores à docência em sala de aula com o ER e, ao mesmo tempo, na busca de soluções financeiras para que mais professores possam ter acesso ao curso de Licenciatura Plena em ER.

TABELA 5: Registro das Incidências, em números absolutos, das Idéias Centrais dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (Categorias), Apontadas nas Entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.

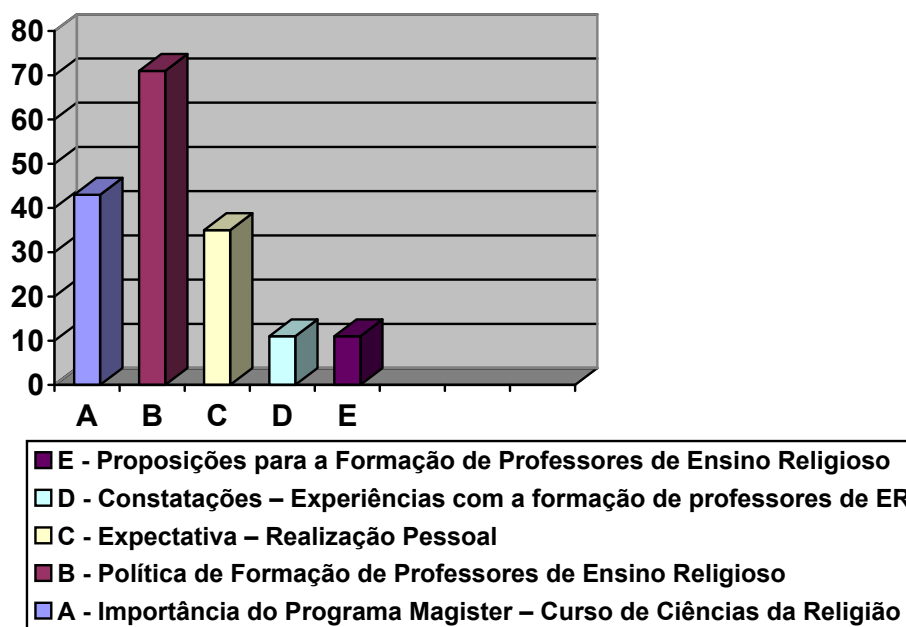
Categorias	Discurso do Sujeito Coletivo
A	Importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião
B	Política de Formação de Professores de Ensino Religioso
C	Expectativa – Realização Pessoal
D	Constatações – Experiências com a formação de professores de ER
E	Proposições para a Formação de Professores de Ensino Religioso

Fonte: Entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

CÓDIGO	CATEGORIAS E RESPECTIVOS NÚMERO DE IDÉIAS CENTRAIS				
	A	B	C	D	E
ACR1	3	5	-	-	-
ACR2	1	5	1	-	2
ACR3	2	5	2	-	1
ACR4	2	5	4	3	2
ACR5	2	2	1	-	1
ACR6	3	2	1	2	1
ACR7	4	7	4	-	-
ACR8	2	6	1	-	-
ACR9	2	4	2	-	-
ACR10	2	3	3	2	1
ACR11	3	3	2	-	1
ACR12	3	5	1	2	-
ACR13	2	1	3	1	-
ACR14	4	5	6	1	2
ACR15	3	4	2	-	-
ACR16	3	6	1	-	-
ACR17	2	3	1	-	-
TOTAL	43	71	35	11	11

Fonte: Registro das Entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

GRÁFICO 6: Registro das incidências, em números absolutos, das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), apontadas nas entrevistas com acadêmicos egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.



Fonte: Registro das Entrevistas com Acadêmicos Egressos do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

Na Tabela 5 Estão apresentados os números absolutos relativos aos registros das idéias centrais (categorias), que formaram a totalidade deles, originadas dos registros das entrevistas realizadas com acadêmicos egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina para a pesquisa. As informações contidas na tabela 4 são representadas no gráfico 6.

TABELA 6: Registro das incidências, em números absolutos, das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), apontadas nas entrevistas com docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.

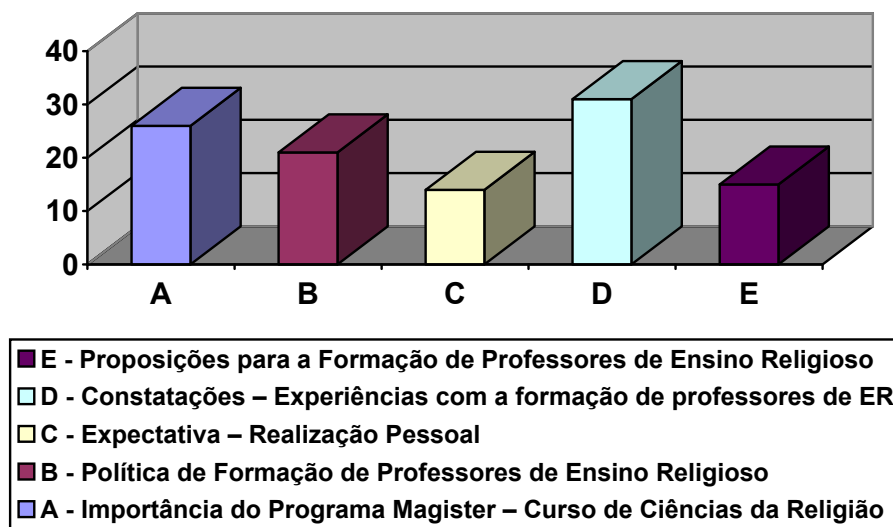
Categorias	Discurso do sujeito coletivo
A	Importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião
B	Política de formação de Professores de Ensino Religioso
C	Expectativa – realização pessoal
D	Constatações – experiências com a formação de professores de ER
E	Proposições para a formação de professores de Ensino Religioso

Fonte: Registro das entrevistas com docentes do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

CÓDIGO	CATEGORIAS E RESPECTIVOS NÚMEROS DE IDÉIAS CENTRAIS				
	A	B	C	D	E
PCCR1	3	4	-	8	1
PCCR2	4	1	3	2	1
PCCR3	2	3	-	1	1
PCCR4	1	2	2	3	2
PCCR5	2	2	2	2	1
PCCR6	3	2	-	2	2
PCCR7	3	2	2	3	2
PCCR8	5	3	3	5	1
PCCR9	3	2	2	5	4
TOTAL	26	21	14	31	15

Fonte: Entrevistas com Docentes do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

GRÁFICO 7: Registro das incidências, em números absolutos, das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), apontadas nas entrevistas com docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.



Fonte: Entrevistas com docentes do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

Na tabela 6 estão apresentados os números absolutos dos registros das idéias centrais (categorias) que formaram a totalidade dos registros oriundos das entrevistas com docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL e UNIVILLE do Estado de Santa Catarina. As informações contidas na tabela 5 são representados no gráfico 7.

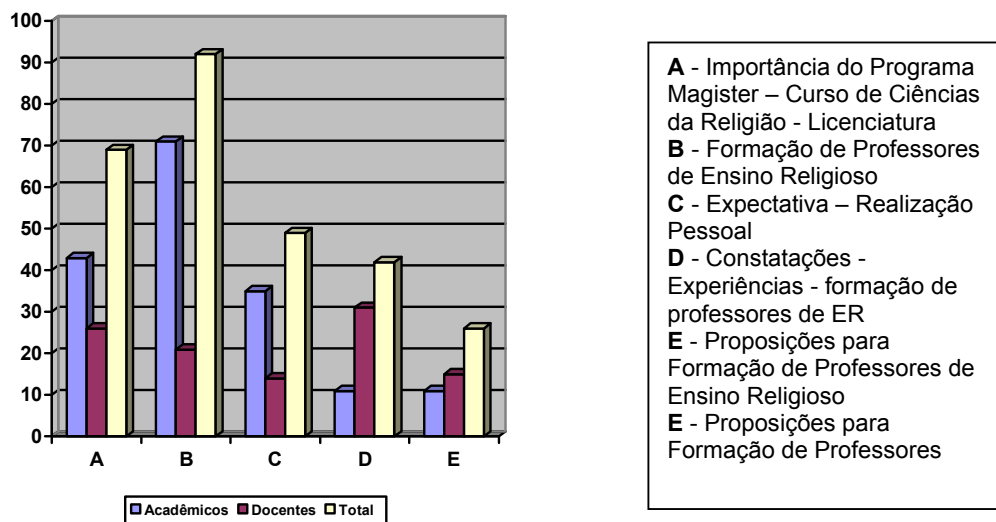
TABELA 7: Registro de incidências, em números absolutos, das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), das entrevistas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.

ESPECIFICAÇÃO

Categorias	Discursos dos Sujeitos Coletivos	Acadêmicos	Docentes	Total
A	Importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso	43	26	69
B	Formação de professores de Ensino Religioso	71	21	92
C	Expectativa – Realização Pessoal	35	14	49
D	Constatações - Experiências com a formação de professores de ER	11	31	42
E	Proposições para a Formação de Professores de Ensino Religioso	11	15	26

Fonte: Registro das Entrevistas com Acadêmicos Egressos e Docentes do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

GRÁFICO 8: Registro de incidências, em números absolutos, das idéias centrais (categorias) dos discursos dos sujeitos coletivos (categorias), das entrevistas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL E UNIVILLE do Estado de Santa Catarina – São Paulo, 2007.



Fonte: Registro das entrevistas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – FURB, UNISUL e UNIVILLE – SC – 2006.

Na tabela 7 estão representados os números absolutos dos registros das idéias centrais (categorias) que formaram a totalidade dos registros oriundos das entrevistas com acadêmicos egressos e docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL e UNIVILLE do Estado de Santa Catarina. As informações contidas na tabela 6 são representadas no gráfico 8.

O gráfico 8 revela a preocupação dos acadêmicos egressos com sua própria formação. Para eles, a graduação tem muito significado, pois implica na profissionalização, na melhoria do desempenho em sala de aula e do salário. Destaca a importância do Curso na formação e na realização pessoal.

Revela o gráfico 8, a realização dos docentes com constatação de experiências relacionadas aos acadêmicos a partir dos conteúdos e ao mesmo tempo, a experiência que os próprios docentes vão adquirindo no Curso para a formação de professores de Ensino Religioso, que é novo para eles como docentes e habilitados em diferentes áreas de ensino e não especificamente para o ensino religioso. Em segundo lugar aparece a importância do Programa Magister com o Curso de Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso, que favorece a qualificação dos professores de ensino religioso.

Revela ainda, o gráfico 8, que as incidências das idéias centrais dos docentes mostram em primeiro lugar a categoria D – constatações – experiências com a formação de professores de ER, e em segundo lugar a categoria A – sobre a importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião para habilitação de professores ao Ensino Religioso e, em terceiro lugar, aparece a categoria B destacando a formação de professores de Ensino Religioso.

5.4 Discursos dos Sujeitos Coletivos Oriundos das Entrevistas: Políticas e Práticas nos Diferentes Olhares de Interlocutores

É importante destacar que não há uma bibliografia própria para tratar especificamente da formação de docentes para o Ensino Religioso. Os registros das entrevistas, com acadêmicos egressos, docentes e coordenação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso, foi possível detectar diferentes falas e compreensões sobre esta formação. Essas

entrevistas formam um conjunto de aspectos relevantes, incidências e perspectivas sobre a formação de professores para o Ensino Religioso.

Com os resultados das entrevistas com acadêmicos egressos, professores e coordenadoras do referido curso, bem como da análise documental, depois do processo de análise e categorização das idéias-chaves, esta pesquisa está enriquecida pelo discurso do sujeito coletivo que relata as políticas, práticas, emoções, experiências sentidas e vividas, sonhos e aspirações dos interlocutores.

5.4.1 Discurso Relacionado à Importância do Programa Magister com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso

A - Importância do Programa Magister com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso

Acadêmicos Egressos: Discursos dos Sujeitos Coletivos

Os acadêmicos falam da importância do Programa Magister no curso de Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso, como algo diferente que lhes deu a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, que são ferramentas para melhoria da prática educacional. Os conhecimentos garantem a consistência e fecundidade da educação. Conforme reflete Severino²²⁶ (2001, p. 52), o conhecimento só se legitima, como mediação para o ser humano conduzir sua existência.

Falam com satisfação do curso que lhes foi fundamental para a capacitação, além de proporcionar abertura e ampliação do conhecimento. Foi um investimento na formação de professores de Ensino Religioso, também, contribuindo para profissionalizar os professores e valorizá-los no ambiente em que vivem. Os entrevistados destacam o pioneirismo do Estado de Santa Catarina com a implantação de curso de Licenciatura Plena para Ensino Religioso.

O papel do Programa Magister foi fundamental na formação de professores, porque as pessoas não querem muito investir nessa área de conhecimento, e, as universidades que visam ao retorno pelo lucro nem teriam como oferecer um curso nessa perspectiva porque não tem o retorno. O Magister nos possibilitou o curso de Ciências da Religião - licenciatura

²²⁶ SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio Joaquim (Orgs.). Conhecimento, pesquisa e educação. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 51-65.

plena em Ensino Religioso, que é de suma importância para formação do professor de Ensino Religioso. Ele contribuiu de forma intensiva, abriu horizontes e capacitou os professores, ele foi e é fundamental. O Curso de Ciências da Religião nos deu o conhecimento que não tínhamos e via Programa Magister proporcionou uma grande abertura. Olha, o curso do Magister foi o máximo, porque me proporcionou a oportunidade de ampliar meu conhecimento.

O Programa Magister por meio do CCR capacitou o professor para uma visão aberta para trabalhar com o Ensino Religioso, foi ótimo, porque ele nos deu formação para trabalhar o conteúdo de Ensino Religioso na sala de aula, o que, até então, não se tinha. Foi de muita importância porque a partir dele abriram-se muitos caminhos e, hoje, posso trabalhar na área de Ensino Religioso. O Programa Magister deu uma grande abertura para o Ensino Religioso e possibilitou-nos, ao menos, a graduação, abrindo espaço para esta disciplina; isso foi de fundamental importância, e dentro da nova proposta foi muito importante, contribuindo não só para mim, mas aos colegas que conheço no jeito que trabalhavam antes e como o fazem hoje.

Trata-se de um investimento altamente necessário para que mais tarde outras pessoas possam se formar e, realmente, trabalhar com Ensino Religioso. O Magister é um excelente apoio na formação de professores e fica difícil realmente para eles conseguirem fazer o curso de licenciatura fora do Programa. Ele nos possibilitou uma graduação com habilitação em Ensino Religioso. Uma de suas vantagens é que ele era direcionado a professores, aqui, em especial, aos de Ensino Religioso. E foi de grande valia, porque o professor tem uma carga horária muito fragmentada e sua remuneração, também, era baixíssima; então, o Programa foi feliz também nesse aspecto.

Considero que o programa teve um papel muito significativo porque, até então, não tínhamos no Estado de Santa Catarina o curso de Ciências da Religião. Embora o curso da FURB tenha sido criado anteriormente ao Programa Magister, foi inserido neste programa que visava justamente a habilitar os professores das diferentes áreas mais defasadas. Nesse sentido, foi incluído, também, o de Ciências da Religião para o Ensino Religioso. Quanto ao papel do Programa, para professores de Ensino Religioso teve um papel extremamente significativo porque possibilitou a formação de professores no Estado todo, embora eu saiba que em todos os governos sempre há toda uma questão político-partidária. Independente disso, o Programa Magister atingiu seu papel de formar professores de Ensino Religioso, por meio do curso de Ciências da Religião.

O Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso veio em boa hora, sobretudo, porque me deu muitas possibilidades, muitas aberturas que eu jamais imaginava, além de possibilitar acesso ao curso que, até então, não era oferecido. Fui aluna da primeira turma em 1997, e foi muito bom. Hoje, depois do curso, sou outra pessoa. Precisava fazer uma faculdade e não encontrava uma maneira. Assim, foi o Programa Magister, com o curso de Ciências da Religião, que fez acontecer a formação de professores de Ensino Religioso. Pesquisei com meus colegas de curso e todas as perguntas e respostas, foram no sentido de que, se não fosse o Programa Magister, eles não teriam as mesmas condições de trabalhar o Ensino Religioso na proposta atual.

O Magister contribuiu para profissionalizar, e é até uma questão do respeito com a disciplina. Em toda a área o conhecimento precisa ter o profissional habilitado, em especial, na área da educação. O Magister veio para tentar organizar essa profissionalização, e acredito que foi um dos primeiros cursos que surgiu para formação de professores e, em licenciatura, e não em capacitação, mas, uma graduação, contribuindo para aumentar as exigências da formação do professor. A disciplina passou a ser mais valorizada e vista sob outros aspectos. Assim, o professor também ganhou seu espaço na escola.

Eu já lecionava Ensino Religioso, mas sem a formação foi, assim, muito importante, pois veio responder às minhas dúvidas e perspectivas. O Programa Magister, de caráter emergencial, veio atender a necessidade de ter profissionais na área de Ensino Religioso com Licenciatura Plena em Ciências da Religião, atuando com habilitação em Ensino Religioso. Até a vinda do Programa, não havia nas universidades cursos que atendessem em nível superior esta área. Para a disciplina de Ensino Religioso, o curso foi de extrema importância, um programa de muito valor, até porque nós já conhecíamos a lei, as escolas nos apresentavam, mas tínhamos dúvidas de como trabalhar essa disciplina em sala de aula. Primeiramente, o curso de Ensino Religioso por intermédio do Programa Magister teve muito a contribuir na minha vida e para a minha formação, como professora, bem como com a dos demais professores.

Vejo como necessária sua criação e que deve ser observada uma atenção especial, porque como o Ensino Religioso está na grade, acho que não pode cair, não pode sair fora da grade jamais, pois, já é um projeto que ai está. A questão do curso, acho muito fundamental, muito importante. E o Programa Magister foi bom. Vejo que é importante em todos os aspectos, pois propicia a habilitação de professores e, assim, a habilitação de seres humanos. Considero fundamental que programas desta natureza sejam implantados em todas as Secretarias Estaduais.

Seu papel é de pioneirismo, pois foi a primeira vez que surgiu uma licenciatura em Ensino Religioso, que estava faltando para a profissionalização dos professores. O Estado de Santa Catarina foi o pioneiro no oferecimento de cursos de graduação para professores dessa área do conhecimento. Porque, até então, Santa Catarina já tinha essa caminhada de Ensino Religioso como disciplina; já tentava organizar os conteúdos. A proposta do Programa Magister, enquanto professor que utilizou e foi beneficiado, é inovadora em todos os aspectos. Com o curso de Ciências da Religião, os professores passaram a ser mais respeitados, coisa que, antes, não acontecia. A contribuição do Programa Magister pode ser percebida pelo número de pessoas que recorreram às Universidades quando o curso foi oferecido.

Os depoimentos dos acadêmicos egressos falam por si mesmos. Espera-se que todos os governantes que assumirem a função no governo de Santa Catarina, nos diferentes níveis de competências, depois dessa rica experiência, tenham em suas definições de políticas públicas para a formação continuada de professores a inclusão dos professores de Ensino Religioso.

Professores de Ensino Religioso, como alunos do Magister na licenciatura Plena de Ensino Religioso, contam a história de como aconteceu a implantação do curso e revelam preocupações e angústias vivenciadas pela incerteza da continuidade da disciplina de ER no currículo escolar e quanto à realização profissional. Sugerem e solicitam que o governo de SC defina políticas públicas de formação com a continuidade do Curso, para habilitação de mais professores de ER.

Foi uma iniciativa do Estado, que assumiu o papel de formação dos profissionais na área. Para Santa Catarina, no meu entendimento, foi fundamental que se pudesse concretizar aquilo que a proposta curricular do Estado e a LDB trouxeram ao Ensino Religioso.

Ao iniciar o Magister em 1996, houve um grande questionamento sobre se o Ensino Religioso vai cair fora da grade curricular; não vai cair fora, não me lembro agora quem era o Secretário de Educação da época, mas ele confirmou e iniciou um trabalho a favor do Ensino Religioso.

Na época, houve todo um debate nesse sentido porque o aspecto do religioso foi uma revolução à sociedade. Antes de 1997, havia em Santa Catarina, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), que, sem dúvida, contribuiu para a criação do curso de graduação aos professores de Ensino Religioso.

É a primeira vez que se conseguiu no Estado um curso de licenciatura plena na área de ER. Foi uma junção do Estado com a Universidade; tudo aconteceu bem quando estávamos com a mudança do Artigo 33, ou seja, começamos o curso em início de janeiro de 1997 e em dezembro de 1996 saiu o Artigo 33 que preconizava ser sem ônus aos cofres públicos. Estávamos fazendo uma faculdade que era oferecida pelo governo e, no entanto, não teríamos remuneração se fosse trabalhar, uma vez que era sem ônus aos cofres públicos. Mas a gente percebe que o programa estava preocupado com a formação dos professores.

Professores de ER na qualidade de alunos expressam sua alegria por ampliar sua formação ao ter conseguido uma habilitação. Isto lhe deu mais segurança como profissional, favoreceu sua realização pessoal, deu mais suporte para o cotidiano de sala de aula.

Se o professor não tiver essa formação que o curso oferece, em suas aulas, vai dar sua formação. Terá dificuldade para entender o outro, sua cultura e seu modo de ser diferente. Também não tem o conhecimento do fenômeno religioso que é o objeto do Ensino Religioso. Ele vai trabalhar valores e daí não tem objetivo o Ensino Religioso.

Ah! Creio eu que ele vem ajudar na formação. Eu mesma consegui fazer a faculdade em razão de ter ocorrido o Programa Magister. Consegui ingressar nele e ter aproveitado a chance. No nível de formação, ele é excelente. Um dos melhores investimentos, porque habilita realmente para uma determinada área de conhecimento e possibilita que esse profissional coloque em prática, a serviço da vida a formação recebida.

Pudemos transformar esse conhecimento e passar a nossos educandos; por outro lado, deveria ter mais adaptação dos conteúdos. Até as Universidades não sabiam como articular a formação de professores. Buscaram uma formação de professores no laboratório, e com o Programa Magister acertaram. Analisaram e aceitaram esse laboratório humano, é como você percebe.

Para mim, foi difícil no início do curso, mas, são essas coisas que fazem com que a gente lute, vença e engrandeça o futuro. O curso foi feito, realmente, no tempo certo porque jamais imaginei fazer uma faculdade direcionada ao Ensino Religioso. Pelo contrário, gostaria de ter feito Psicologia. A partir do momento que entrei no curso, todas as minhas expectativas estavam presentes e através dele, hoje sinto-me realizada. A cada dia busco maiores conhecimentos por meio de pessoas que podem me auxiliar, por meus educandos que são fantásticos! E todos colaboram durante as aulas. Então, o curso que fiz pelo Programa Magister na FURB foi valioso e tenho a certeza, de que para meus colegas também. Creio que todos os que se formaram, foram realmente batalhando com grandes visões.

Professores alunos do curso olham para o futuro e querem que seja possibilitada uma formação adequada em nível de graduação, no Estado de SC e em extensão aos professores deste ensino no Brasil. Reconhecem ser o ER uma disciplina complexa que envolve o ser humano.

Com certeza, a experiência conquistada em Santa Catarina não pode parar. Agora mesmo, já está sendo comentado que vai haver o curso de Ciências da Religião na Universidade Municipal de São José-SC. Eu acho que o curso é só mais um dos caminhos. Precisa continuar. Para mim foi de grande importância esse programa porque possibilitou a nós professores de Ensino Religioso, que até então não tínhamos nem uma habilitação obter uma graduação. Ele veio trazer a grande oportunidade para a formação pessoal.

Em Santa Catarina, o curso contribuiu mais especificamente, porque é um dos únicos estados que está proporcionando esse curso. Eu creio que deveria continuar, porque há uma grande necessidade. Não só no nosso Estado e, sim, até de ampliar se fosse possível. Com certeza, eu tenho plena convicção da necessidade de cursos de Ciências da Religião - Licenciatura Plena para professores de Ensino Religioso. Nós temos a experiência da FURB e da UNIVILLE, que conseguiram fora do Magister, uma turma pequena, em curso regular. Conseguiram depois de muitos esforços para ir se organizando e arrumar tudo isso.

A maioria dos colegas que estava estudando conosco não tinha graduação, ou tinha em outra área do conhecimento. Por isso, é fundamental que esse curso estenda-se a outras universidades em outros estados. É essencial que possamos trabalhar uma mesma metodologia igual para todos, e, em todos os estados e na realidade, atingir todos os municípios. Penso que seria de grande valia a outros estados.

Sou professora de Ensino Religioso desde 1986, e frente à mudança das concepções de Ensino Religioso, eu precisava realmente estar me aprofundando mais, para ir ao encontro das crianças e dos adolescentes, que a cada ano também são diferentes. Então, a importância maior é essa. A realidade lá da minha escola é da pluralidade, mesmo. A gente não encontra mais na escola só cristãos, como encontrava em 1986, que até podia fazer celebração em sala de aula, que podia levar a Bíblia, podia levar a vela, etc. Hoje, se a gente levar, as próprias crianças questionam: "Professora aqui é igreja ou é escola?" A escola tem o papel de transmitir conhecimentos, construir o conhecimento e, com ele, o Ensino Religioso como disciplina do currículo não pode ficar longe disso. A questão da celebração é importante, a gente sabe que o ser humano é inteiro, é pleno, não tem como estar dividindo, mas o conhecimento ainda é o maior objetivo da escola. E o Magister vem trazer subsídios, vem fazer com que a gente se torne pesquisadores da realidade que está aí nessa pluralidade socioreligiosa, que uma coisa vai levando a outra, e, a gente precisa dar informação, sim. Isso é importante.

Ah! Eu vejo que é uma cadeira, digamos, assim, de uma categoria meio supérflua; no entanto, de extrema necessidade. Porque a área de Ensino Religioso é uma disciplina de administração nas escolas. É uma área complexa, porque aborda todas as dimensões da vida da pessoa.

Destaco como fato importante no CCR: o de poder sentar e conversar com profissionais de vários campos sobre o aspecto tangente ao Ensino Religioso. A conversa durante o curso era bem mais que o papel, mas a estrutura como um todo. O papel Programa Magister neste percurso do Curso de Ciências da Religião. Então, para mim, foi de extrema importância em SC e, até mesmo, não só em nível de Brasil, mas em nível de mundo. Basta ver o Seminário Internacional de Ensino Religioso, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) realizado em 2003 em São Leopoldo-RS. Essa foi uma resposta para o Programa Magister, tanto é que hoje nós já temos em algumas universidades e outras até já namorando o Programa Magister. A CAPES no ano passado solicitou alguma informação a respeito. É, também, papel relevante na formação do professor. Hoje, em Santa Catarina não tem como pensar no Ensino Religioso sem pensar no Programa Magister. O papel do Magister é de interagir entre os professores que estão em sala de aula e o conhecimento científico elaborado aqui, no caso é o fenômeno religioso pelo diálogo inter-religioso. Santa Catarina sempre foi um Estado onde foi possível realizar este processo interpessoal e educativo.

Ele pode estar servindo como modelo para outros Estados do Brasil. Os demais Estados poderão estar vendo que é possível, sim, contemplar e criar cursos de graduação para formação de professores dessa área e, assim, poderão contribuir para o "novo" na educação brasileira.

Considerando que o Ensino Religioso está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a redação da Lei nº 9.475/97, ele faz parte do horário normal de aulas e da grade curricular. Então, é preciso e é urgente, oferecer cursos de graduação com habilitação em Ensino Religioso para professores.

No Brasil, vivemos um momento histórico em que a política, ou melhor, os partidos políticos estão desacreditados, no qual a deslealdade prolifera desordenadamente. Acadêmicos falam de ética, de valores e da necessidade de mudanças para gerar uma cultura educacional de solidariedade, pautada na justiça e na ética e para tanto a formação é fundamental.

É uma formação baseada na ética, em um compromisso muito grande, por ser uma proposta de formação diferenciada, era um Programa, assim, totalmente diferenciado. Nesse sentido, ocorre uma maior exigência por parte dos estudantes, porque uma coisa é vir todo dia para aula e outra é vir só final de semana.

Por ser em consonância com o curso de Ciências da Religião (primeira turma), parece que a responsabilidade aumentava ainda mais, era o Programa Magister uma experiência nova no Estado – com o curso de Ciências da religião. O Curso de Ciências da Religião por meio do Programa Magister, ajudou para mudar completamente nossa maneira

de ver, nossa forma de trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso. Enfim, nossa metodologia.

Para começar, não sei se para o curso de Ciências da Religião tinha algum objetivo político partidário. Sou formada pelo Magister, eu não vi por esse lado de políticas partidárias. Na realidade, a gente sempre precisou dessa formação; foi uma luta de muitos anos. Muitos pedidos foram feitos em muitos momentos. Acho que, para quem coordenava, era cansativo se humilhar cada vez e dizer "preciso estar formando". O papel principal para mim sim, é a formação de educadores, que podem estar respondendo à realidade de hoje. Isto é, aquilo que a educação precisa estar fazendo hoje. A questão principal é a política pública. Saber até que ponto, cada governo, cada partido político tem um plano para a formação de professores que tenha continuidade.

Docentes do Curso de Ciências da Religião: Discursos dos Sujeitos Coletivos

A - Importância do Programa Magister: Curso de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso

Docentes descrevem como o Estado de Santa Catarina buscou uma forma para atender aos insistentes pedidos de professores de Ensino Religioso, solicitando uma licenciatura para este ensino. Falam da importância do Programa Magister viabilizando o Curso de Ciências da Religião (CCR), habilitação em Ensino Religioso (ER).

O Programa Magister, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, foi decisivo para a formação específica do professor de ER. Foi o pontapé inicial, para ter essa conquista que é o curso de graduação em Ensino Religioso. O Programa Magister com o Curso de Ciências da Religião foi e é uma conquista. Os professores de Ensino Religioso saíram beneficiados com esse Programa, pois, até então, não eram valorizados como profissionais.

O Programa Magister possibilitou o aprofundamento e a capacitação dos profissionais a partir do contexto desafiador das realidades onde trabalham como professores na área do Ensino Religioso; contribuiu para o desenvolvimento do programa das disciplinas e atividades previstas no ementário de cada etapa.

A proposta do Programa Magister em Santa Catarina vem ao encontro da necessidade fundamental de formar pessoas com capacidade para trabalhar o Ensino Religioso de maneira diferente da tradicional. Percebemos que realmente havia uma necessidade. Acredito que o curso de Ciências da Religião, com habilitação em Ensino Religioso por meio do Programa Magister, deva ter sido a coisa mais importante para a formação de professores. Muitos professores que eu conheço usaram realmente o conteúdo de aprendizado do curso em sala de aula.

Acredito que o Programa Magister despertou para essa realidade que é continuada pela FURB, pela UNIVILLE. Então, o Programa Magister realmente deu um tremendo impulso a uma novidade que vem justamente atender uma necessidade educacional, no campo, na formação do ser humano voltado ao sagrado, deva ter sido a coisa mais importante para a formação de professores, e sua implantação não foi alguma coisa específica para FURB, UNIVILLE, ou à UNISUL, no Estado de Santa Catarina. Foi uma iniciativa elogiável, pois a gente realmente viu um interesse muito grande de atender uma necessidade do Estado. O Programa Magister com o curso de Ciências da Religião atendeu grandes cidades, três grandes pólos, no caso de Blumenau, Joinville e Tubarão. O que se fez nessas três universidades é algo que se pode fazer também em outras do Estado e do País.

No meu modo de ver, o Programa Magister foi uma tentativa de oferecer e custear uma formação em nível superior para outras áreas também; mas para a formação de professores de Ensino Religioso, mediante uma legislação que o governo federal impôs ou colocou.

Politicamente, a possibilidade de oferta de curso de licenciatura ao Ensino Religioso via convênio financeiro da SEE trouxe um endosso do Estado em relação à história peculiar e controversa desse componente curricular. Essa oferta veio carregada de significados múltiplos; esse endosso a partir de uma oferta de formação inicial para professores de Ensino Religioso disse sim à existência de um componente curricular. Vejo essa contribuição como um selo, um carimbo que deu impulso e reconhecimento à caminhada desse componente curricular. No decorrer do processo, talvez, pelo poder emanado pelo “selo” que emancipava o grupo de formadores, infelizmente, supervalorizou-se a proposta formadora, em detrimento do processo histórico em si. Por meio do CCR viabilizado pelo Magister, o profissional recebeu os conhecimentos científicos por intermédio de um quadro de professores selecionados e especializados [...]. Sem o Magister, o exercício da profissão ficará “capenga”, sem unidade, com improvisação e sem orientação. O Magister é importante, sim.

Neste momento histórico da educação brasileira, na opinião dos docentes, o Programa Magister cumpriu importante papel, oferecendo o curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso. O pioneirismo e a novidade do Curso de Ciências da Religião no Estado de Santa Catarina, original, fora de outro esquema e modelo existente no Brasil, é motivo de destaque no Discurso dos Sujeitos Coletivos de Docentes.

É um programa que cumpriu bem o seu papel. No meu ponto de vista, não teve nada de diferente das outras licenciaturas. Se fizesse uma crítica seria a todas as licenciaturas não especificamente, ao Programa Magister. Não vejo inferioridade nenhuma dos alunos que frequentaram os cursos oferecidos por este programa.

Quanto ao Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena com Habilitação em Ensino Religioso, foi um programa que apareceu no momento necessário. Acredito que caiu bem, até porque esses profissionais na rede, geralmente, não têm formação. Não tinham formação pela ausência de cursos na área. Então, esse curso tenta dar uma formação adequada aos profissionais.

Acho que o Programa Magister cumpriu um papel de relevância extraordinária na formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina. Primeiro, porque não havia professores de Ensino Religioso, qualificados com título de graduação. Segundo porque o Programa Magister com esses cursos de Ciências da Religião abriu a possibilidade das universidades criarem o Curso de Ciências da Religião, fora do Programa Magister, como fizeram, por exemplo, a FURB e a UNIVILLE, não sei se há outras em SC, mas é uma proposta que está aí. Acho que esse curso teria uma boa aceitação. O Programa Magister ofereceu cursos para outras áreas como, por exemplo, Letras, Matemática, Biologia e outras no Estado, mas de qualquer maneira, sempre teve curso de graduação dessas disciplinas nas universidades, agora de Ciências Religiosas nunca.

O Programa Magister foi como que uma motivação, o primeiro, no sentido que abriu um campo para que pessoas com o carisma para o Ensino Religioso valorizassem e descobrissem esse carisma, que talvez ainda nem tivessem percebido. Se qualificassem para isso com cursos de graduação, não apenas se qualificassem com o curso, mas se percebessem agentes, atores e é algo novo no Estado de SC como o ERE. Não apenas confessional como o foi durante um tempo nem só ecumênico como foi depois pela condução do CIER, a partir dos anos de 1970 até 1997. Enfim, penso que o Programa Magister tem um marco de pioneirismo nesse campo aqui.

Foi pioneiro, porque distinguiu e favoreceu a distinção das Ciências da Religião com relação à Teologia e, com isso, em relação às igrejas, embora Ciências da Religião não possa ser feita sem uma relação com as igrejas, mas, agora, não mais só com as igrejas cristãs, também, com as religiões, expressões religiosas e movimentos religiosos, etc.

Docentes falam de políticas de formação atribuídas na legislação e da história sobre as mesmas. Lembram a LDB/96 e a Resolução 97/99 que atribuiu competências da formação de professores ao ER ao sistema de ensino estadual e municipal e descrevem o que é Programa Magister e como está articulado. Neste sentido, docentes no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), contam como o Estado de SC, buscou uma forma para atender aos insistentes pedidos de professores de Ensino Religioso, viabilizando o CCR, habilitação em ER, por meio do Programa Magister.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 9.475/97 obrigam uma formação específica do professor e nesse sentido, com a insistente solicitação para formar professores de Ensino Religioso, que, até então, não tinha curso de licenciatura plena, e teve a chance de entrar também no Programa Magister. O Programa Magister é um convênio da Secretaria de Educação do Estado com as universidades para oferecer de forma emergencial a formação de professores. O Programa Magister ofereceu cursos para outras áreas como, por exemplo, Letras, Matemática, Biologia e outras. [...]. Essa foi uma forma, uma conquista muito positiva, aos professores de Ensino Religioso.

O Estado de SC, por força da lei maior, assumiu a capacitação do quadro de seus funcionários inabilitados e ofereceu todas as condições para habilitá-los: fez convênios com as universidades que ofereceram o Curso de Ciências da Religião; pagou os professores; acompanhou o curso; ofereceu condições ao professor que sem sair da sala de aula fez o curso em finais de semana e nas férias; deu ajuda financeira ao deslocamento e alimentação etc. Por fim, via concurso público admitiu os professores que capacitou.

Docentes apontam vantagens e benefícios que o Curso de Ciências da Religião, pelo Programa Magister, trouxe à educação catarinense e aos acadêmicos contribuindo para sua realização pessoal e profissional na aquisição de competência ao desempenho de suas aulas no cotidiano de sala de aula e o envolvimento com questões sociais.

O curso trouxe vários benefícios ao Ensino Religioso em Santa Catarina. Em primeiro lugar, a profissionalização. O Curso de Ciências da Religião, além de preparar o professor para ser um profissional dessa disciplina na escola, tem contribuído para formar lideranças. Um segundo benefício é a formação específica para o Ensino Religioso que visa a trabalhar o ensino na pluralidade religiosa da escola.

Pela experiência que eu tive nas duas faculdades Blumenau e Joinville, considero de extrema importância o papel do Curso de Ciências da Religião aos professores e para favorecer a inclusão dos professores de Ensino Religioso na área do magistério.

Percebi que esse curso contribuiu para o desenvolvimento do programa das disciplinas e das atividades previstas, no caso da disciplina de Ações Comunitárias 1 e 2 que envolve trabalhos sociais. Eu acho que abriu o leque e percebi o quanto, os alunos acadêmicos envolveram-se nesse curso. As relações que tive com os alunos do Magister foram bem salutares. O Programa Magister trouxe esses benefícios.

Docentes refletem sobre a importância e o papel do Curso de Ciências da Religião e consideram que o seu sucesso dependerá das concepções que se tem de

Ensino Religioso. Defendem sua presença, contribuindo na formação do cidadão consciente, função esta que é de toda a escola educativa e todas as disciplinas curriculares. Atribuir a formação da consciência cidadã, somente ao ER, empobrece o currículo escolar ou, melhor, segundo o pensamento de Apple (1979), a educação precisa ser vista como a seleção e organização de todo conhecimento social disponível dentro de uma determinada cultura, dentro de uma certa época, pois o conhecimento curricular nunca é neutro.

No Discurso, a concepção de ER é aberta, parte do fundamento de princípios e valores da fé cristã, para olhar além dela, nas relações que o ser humano estabelece com o mundo que o cerca e com o transcendente.

Antes de mais nada, o papel nasce da concepção de que o Ensino Religioso é um caminho (dos mais importantes) à formação das consciências dos cidadãos comuns, especialmente, dos cidadãos que se deixam conduzir por princípios de fé. A importância disso se percebe nos resultados que são efetivamente testemunhados pelos próprios alunos do curso. Percebo que o curso é uma espécie de laboratório, no qual nós vamos aprendendo que o ser humano identifica-se a partir de suas necessidades básicas. Temos os mesmos sonhos: de realização, de paz, de justiça e fraternidade. Isso nos ajuda a superar as concepções, às vezes permeadas de fanatismo e de triunfalismo, de nossa tradição religiosa.

Colaborar na formação da consciência é incidir no modo como a sociedade está organizada, na visão de mundo que temos e no exercício de nossa cidadania. O Programa Magister está contribuindo muito para isso. Mesmo aos poucos alunos que a gente percebe reduzido crescimento, ficam questionamentos em suas consciências. As aulas são como um “toque” que poderão provocar mudanças. Empreendimentos desse tipo só vêm beneficiar a sociedade como um todo, necessitada de valores que garantam vida digna sem exclusões.

Na entrevista com docentes do CCR, é de suma importância destacar a riqueza de reflexões, de comentários e proposições relacionados ao Programa Magister. Como a formação de professores para o ER em Santa Catarina, é um fato que completa apenas dez anos de existência; as reflexões vêm ajudar na avaliação e solidificação da experiência, olhando o futuro com a necessidade de dar continuidade ao curso de CR e ao estabelecimento de efetivas políticas de formação para todo o educador catarinense. A importância da responsabilidade e compromisso social e da ética favorecendo a cultura da solidariedade com o diferente. O Ensino Religioso hoje tem perspectiva e visibilidade.

Há necessidade das instituições escolares terem o Ensino Religioso. Ao mesmo tempo, muitas pessoas, professores, professoras sentiram a necessidade de uma formação mais adequada. Nos diálogos que a gente tinha, nas conversas com os alunos professores, eles sempre se manifestavam. Até que enfim eles conseguiram ter essa preparação para novo tipo de atendimento ao Ensino Religioso.

Lecionando em outras licenciaturas, ouço os alunos tecerem críticas aos cursos oferecidos pelo Magister, como: “ah! professora... o pessoal que faz Magister”... Classificam o Magister como um curso inferior. Mas digo-lhes que só quem trabalha no Magister sabe que não é um curso inferior. Que segue o mesmo currículo das outras licenciaturas.

Eu não vejo como uma boa medida o Magister ser reinserido dentro da instituição. A instituição deve fazer o quê? Criar políticas que exijam do Estado bolsas para a pesquisa [...]. O Estado não vai fazer nada mais do que seu dever, oferecer bolsa de pesquisa aos acadêmicos. Os acadêmicos vão ter esse respaldo, essa base do conhecimento que vai ter um reflexo social lá na sala onde ele vai estar. Eu acompanhei alguns desses cursos do Magister e percebo o seguinte: que a estrutura de nosso curso Magister é muita bem sedimentada e organizada logicamente, e a formação que é dada para este aluno - professor, assim, pode-se dizer que não é de uma qualidade mais alta, mas, uma qualidade de excelência. Em termos de Brasil, o curso de Ciências da Religião nosso, o magister, é o melhor, sem temeridade de se vangloriar ou por falta de humildade. Observei outros programas que vieram até nós de cursos e como é trabalhado isto. O Ensino Religioso passa a ter o lugar de uma ciência social. E ali, eu diria: a filosofia, a sociologia, a antropologia e, dentro disto, estudar a dinâmica do fenômeno religioso. Esse é nosso papel. O Magister veio fazer isso, hoje muito melhor do que na época. A gente já pode apresentar a carteirinha, olha aqui: o Ensino Religioso existe e ele é isto aqui, oh! Oferece uma formação sólida que sabe o que quer e onde quer chegar, tem uma perspectiva, uma visibilidade.

Nosso curso teve a iniciativa de perceber qual a necessidade, nesse instante. Talvez outros cursos sejam bons, mas eles vão servir a outros interesses. Provavelmente, eles vão ver que o curso, tem que oferecer uma base sólida para uma formação humanística dos valores da sociedade diversa que temos e que à razão moderna que colocou para a sarjeta. Criou um grupo de pessoas elitizadas que vão pensar a sociedade com base na razão moderna em detrimento de uma massa de marginalizados, ou seja, aqueles sem ethos, sem nem uma ética, uma moradia, um lugar seguro, um lugar onde possam ser acolhidos e sem um aconchego, os sem espaço. O único espaço que a eles cabe é o da exclusão.

Por outro lado, acho que, olhando o Magister, é o governo fazer as coisas mal-feitas, porque ele não investe em verdadeiras políticas de um ensino público gratuito nas universidades. Daí implanta programas paliativos e não uma verdadeira política educacional. Os Magisters ou o Magister é um verdadeiro sucateamento do ensino público, porque o governo esta oferecendo programas paliativos. Enquanto for conveniente e quando não for mais conveniente ele retira, ou ainda, oferece enquanto uma instituição abre as portas com o melhor programa e de menos ônus, inclusive, ao Estado. Então, você vai nessas licitações que é uma coisa, no meu ponto de vista, absurda, pois não se percebe, não se analisa a qualidade da estrutura de um curso; a sua lógica interna, mas observa-se qual é o curso que tem um custo menor. Assim, fico pasmo por que nós fizemos todo um empenho de discussões de reprogramação de um rico olhar do curso de Ciências da Religião aqui da FURB. Quando nós fomos para a licitação, trabalhamos assim, principalmente, a professora Lílian (coordenadora), que noites e noites trabalhou na proposta, para chegar na licitação e perdê-la por causa de um real ou um centavo. A coisa foi tão insignificante em termos de valores, que nós perdemos a licitação para a UNISUL, por exemplo, mas não se olhou, a comissão não olha a qualidade do curso. O Magister veio para ser um tapa buraco. Porque é assim, e quanto mais você fomenta o Magister, mais sucateado estão os espaços da universidade pública porque você não consegue estabelecer um programa na comunidade de um ensino, de uma exigência de um ensino público, gratuito para todos, mas não só para o Magister. E quando se pergunta qual o papel político do Programa Magister é o de legitimar um Estado ausente em políticas educacionais. Se o Estado está ausente, então ele encontra um paliativo, para fazer de conta ou dizer que está fazendo alguma coisa. Porque, investir em programas de pesquisa, em um estilo público que seja quatro (4) ou cinco (5) anos, isso geralmente não é tão visto como o Magister. O Magister você pode divulgar, é um marketing. Exerce papel de marketeiro. Isso serve muito mais a interesses privatistas do que na realidade pública e de siglas partidárias.

O Programa Magister foi importante, favoreceu aos professores uma habilitação, dizem os docentes, é um programa sério, assumido com responsabilidade por docentes e acadêmicos que tiveram a chance de fazê-lo de forma diferenciada do comum das disciplinas acadêmicas. Pois, o curso era nos finais de semana e nos períodos de férias. O Magister veio ajudar para ter o lugar de um ensino, de uma ciência social. Trouxe um novo olhar na forma de entender e fazer o Ensino Religioso no cotidiano, na compreensão de professores. No entanto, há dificuldade por parte dos acadêmicos de cursos regulares no estilo tradicional de aulas diárias, de admitir que é possível a formação continuada em serviço. Pelo DSC este fato, na visão de docentes, fica confirmado.

O Ensino Religioso passa a ter o lugar de um ensino de uma ciência social. Ali, eu diria: a filosofia, a sociologia, a antropologia e, dentro disso, estudar a dinâmica do fenômeno religioso. Esse é o nosso papel. O Magister veio fazer isso, hoje muito melhor do que na época. Hoje, a gente já pode apresentar a carteirinha, olha aqui: o Ensino Religioso existe e ele é isto aqui, oh! Oferece uma formação sólida que sabe o que quer e onde quer chegar, tem uma perspectiva, uma visibilidade.

O papel, antes de mais nada, nasce da concepção de que o Ensino Religioso é um caminho (dos mais importantes) para a formação das consciências dos cidadãos comuns, especialmente, dos cidadãos que se deixam conduzir por princípios de fé. A importância disso se percebe nos resultados que são efetivamente testemunhados pelos próprios alunos do curso. Percebo que o curso é uma espécie de laboratório no qual nós vamos aprendendo que o ser humano identifica-se a partir de suas necessidades básicas. Temos os mesmos sonhos: de realização, de paz, de justiça e de fraternidade. Isso nos ajuda a superar as concepções, às vezes permeadas de fanatismo e de triunfalismo, de nossa tradição religiosa.

A contribuição, especialmente, ocorre na formação de uma nova consciência que, conseqüentemente, proporciona um novo relacionamento com Deus, com os outros e com o universo. O ser humano que adquire convicções verdadeiras com base na fé, torna-se agente de um novo mundo, porque vai promover novas relações políticas, econômicas e sociais. O Magister é um outro olhar, uma outra leitura do componente curricular do Ensino Religioso. Vivemos um momento especial na constituição dessa área do conhecimento. Precisamos de políticas públicas que encaminhem e viabilizem as atividades em desenvolvimento.

Com o Curso de Ciências da Religião habilitando professores para o Ensino Religioso abre-se uma nova ótica, nasce uma nova forma, uma conquista positiva no cenário de Instituições de Ensino Superior que após o referido curso mudou sua forma de se relacionar com o componente curricular e com professores envolvidos.

5.4.2 Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados à formação de professores de Ensino Religioso pelo Programa Magister – Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena

B – Formação de professores de Ensino Religioso

Acadêmicos Egressos: Discurso do Sujeito Coletivo

Aos acadêmicos egressos, o Curso de Ciências da Religião – habilitação em ER foi de suma importância, favoreceu a formação, abriu horizontes, trouxe novas idéias, e conhecimentos. Favoreceu a profissionalização, deu mais segurança quanto ao conteúdo para trabalhar com os alunos, possibilitou a valorização da disciplina de ER, envolveu as famílias. Foi essencial na formação do professor de ER. A partir desse curso, professores começaram a pesquisar, escrever, produzir aulas, contribuir na comunidade escolar com sua experiência.

O Estado de Santa Catarina é um dos primeiros a trabalhar a questão da formação de professores com licenciatura plena, em Ensino Religioso por meio do curso de Ciências da Religião, oferecido pelo Programa Magister. O curso oferece uma formação boa e tranquila. Ele é fundamental para nós professores de ER. Contribuiu para termos uma visão mais aberta, para entender melhor o outro, para ser mais amigo e nas escolas, a gente poder entender a questão do Ensino Religioso. O curso acabou nos profissionalizando, com portas abertas para se conseguir trabalhar mais ainda a questão, em 100%, na implementação do Ensino Religioso em todas as escolas públicas.

Posso dizer que foi fundamental para nós, professores, porque garantiu o acesso de uma profissionalização a uma disciplina. Profissionalizou os professores de Ensino Religioso. Antes do Curso de Ciências da Religião, habilitação em Ensino Religioso, na realidade, dava-se a aula de Ensino Religioso mais por vocação ou vontade, mas, não pelo saber. Era mais uma aula do coração e não do saber. O curso foi essencial, ajudou a minha formação porque me fez rever questões existenciais, sempre com uma postura de respeito às diferenças, com uma ética muito forte, entre os professores.

A formação do professor via Magister foi importante para o Ensino Religioso. Antes, a gente tinha uma só visão de como seria o Ensino Religioso, pois tínhamos o objetivo de tornar este ensino mais qualificado, e a partir do curso começamos a ter uma visão completamente diferente sobre o Ensino Religioso. Com a licenciatura, o professor teve toda a estrutura como das outras disciplinas. Então, a importância mesmo foi de valorizar a disciplina dentro da grade curricular como também, dentro de nossa proposta da grade curricular de SC.

Santa Catarina com o Curso de Ciências da Religião é um exemplo na formação de professores para esse ensino. Se fôssemos verificar todos os colégios com os professores habilitados, a postura dos alunos em relação à própria religiosidade deles, o conhecimento é bem diferente dos demais. Hoje, o Estado oferece a possibilidade de concursos para efetivação de professores habilitados.

A graduação é essencial para que o profissional se forme e habilite-se realmente. Ele vai ter aí ao longo de seus quatro anos e agora três anos e meio, vai ter uma formação mesmo. Não é algo de estaque, é demorado até que a mente consiga entender a lógica do Ensino Religioso. Mas é justamente assim que a formação acontece. Hoje, nós reconhecemos que o curso não deu formação somente ao Ensino Religioso, a partir dele,

abriram-se outras portas, como a própria pós-graduação. Depois, veio ajudar bastante na questão de outras atividades além do Ensino Religioso.

O curso foi importante, não só pelo fato de que foi um curso gratuito, mas porque ajudou profundamente. Ajudou pela grande importância, devido a abertura que forneceu à gente e abriu-me o horizonte de uma forma fantástica para ajudar nos trabalhos do dia a dia em sala de aula e para entender realmente o contexto religioso mundial. Então, isso me levou para uma experiência fantástica, uma experiência inesquecível.

Até o momento, ainda estou buscando algo que o curso proporcionou, buscando material e pesquisando nesse campo, que é tão vasto. A partir da formação oferecida pelo curso de Ciências da Religião, as aulas ministradas pelos professores habilitados passaram a ter um caráter mais científico, os professores sentem-se mais confiantes porque o conhecimento ampliou-se.

Até o momento, ainda estou buscando algo que o curso proporcionou, buscando material e pesquisando nesse campo que é tão vasto. É impossível gravar tudo e quatro anos são insuficientes, porque é a vida toda que a gente precisa pesquisar esse campo tão grande e tão profundo do Ensino Religioso para, atualmente, entender a sociedade.

O curso veio trazer subsídios ao professor, veio formar o professor, veio fazer com que ele se torne cientista. Acho que é por isso que o docente se forma em Ciências da Religião, para que ele vá atrás, que pesquise sobre todas as questões pertinentes a esta área de conhecimento. A formação é uma necessidade porque a pluralidade religiosa em nosso país é imensa. Cada dia se tem uma novidade nessa área. O aluno do curso de ciências da religião é um cientista, um pesquisador das religiosidades e um colaborador na formação da consciência. A cada dia se tem um novo jeito de estar cultuando o transcendente, de estar celebrando. Então, há uma necessidade, sim, de que, se continue sendo pesquisador e que se continue com a formação e a informação.

O Programa Magister contribui além do intelectual na atualidade de vida do professor, pois pautado na vida acadêmica os profissionais poderão participar do Concurso para o Magistério Público Estadual e a realização pessoal contribui para um profissional que analisa o seu meio institucional. Para nós, é um privilégio, por sermos os primeiros professores no Brasil a ter a chance de fazer o curso de licenciatura plena com habilitação em Ensino Religioso e, assim, ultrapassar o nosso País com o conhecimento adquirido.

A partir do momento que você faz uma graduação, uma licenciatura, depois, no caso como quem já teve uma pós-graduação a gente sempre sente necessidade de estar em contato com outras experiências, outros profissionais. Porque mesmo o ER tendo um conteúdo definido, um eixo a ser trabalhado, depende muito da cultura local e isso precisa ser muito bem trabalhado, muito bem respeitado. A gente vê assim como as pessoas aceitam isso, quando começam a perceber essa proposta, porque começam a entender nossos próprios profissionais.

Para mim, foi fundamental. Hoje, posso dizer que possuo uma faculdade graças ao Programa Magister. Na época, não tinha recursos financeiros para custear os estudos. Naquele momento, poder fazer uma faculdade com Licenciatura Plena foi como uma bênção, pois já lecionava o Ensino Religioso, sem habilitação, desde 1992, sentia-me sempre, como, pertencendo a uma classe inferior. Eram oferecidos cursos por meio da Coordenadoria Regional, mas que ainda não eram o suficiente para obter o conhecimento necessário para tal função. A faculdade oferecida pelo governo estadual surgia como uma oportunidade imprescindível para quem não tinha o curso superior nem dispunha de condições para arcar com as despesas. A oportunidade de poder cursar uma faculdade e não precisar dispor de recursos financeiros foi uma iniciativa louvável da Secretaria Estadual de Educação. Posso assegurar que a iniciativa foi tão positiva que a partir destas turmas, que se formaram pelo Programa Magister, foram implantados cursos na modalidade de ensino regular para habilitar professores que não tiveram a chance de estudar.

Vejo o papel do Programa Magister como um suporte significativo na formação de professores de Ensino Religioso. Até o início desse Programa não havia no Estado de Santa Catarina, nenhuma universidade oferecendo ou contribuindo de alguma forma com uma efetiva formação de professores desse ensino. O suporte e a contribuição do Programa Magister veio ajudar os professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, oferecendo-lhes a possibilidade de uma graduação com habilitação em Ensino Religioso.

Acadêmicos falam de suas experiências como professores de Ensino Religioso, contam a história de como aconteceu o curso, quais suas angústias, expectativas, dificuldades e resultados alcançados. Falta de políticas públicas em municípios que não oferecem a possibilidade de concurso público para o ingresso no magistério. Descrevem mudanças nas práticas do cotidiano de sala de aula baseado nos conhecimentos adquiridos durante o Curso. Avaliam suas práticas e reconhecem a contribuição social do Ensino Religioso na formação do ser humano. Percebem a necessidade de divulgar suas experiências com este componente curricular, para torná-lo mais conhecido no meio ambiente onde atuam.

Em Santa Catarina, algumas universidades, como a FURB e a UNIVILLE, já tentaram implementar esse curso, fora do Programa Magister sem obter muito sucesso. A FURB está com uma turma, mas teve de fazer várias tentativas. Ficaram uns três ou quatro anos, sem obter retorno. Posteriormente, é que conseguiram formar uma turma. A oferta acontece se houver a insistência, isto é, se houver realmente vontade da universidade, daí é viável, é possível. Nós temos esse exemplo com a UNIVILLE e FURB. Não é um caminho fácil. É um caminho árduo. Precisa ser persistente na oferta. Tem que fazer propaganda. Tem que ter marketing, o que é a lógica do mercado. Precisa mostrar quais as possibilidades de uma futura profissão na área, o que não é muito fácil.

Na rede particular de educação do Ensino Fundamental, a não ser nas escolas confessionais, na rede particular não-confessional, o Ensino Religioso não é ofertado. Na rede particular confessional, a prioridade é dada para aqueles professores que são da confissão. E o profissional habilitado em Ensino Religioso fica com a rede pública estadual e municipal.

Em alguns casos, a rede pública municipal está oferecendo concurso para professores. Aqui, em Santa Catarina, não são todos os municípios que oferecem o concurso. Em nossa própria região, como a grande Florianópolis, nem todos os municípios estão oferecendo [...]. O profissional fica à mercê das políticas públicas. E daí que a oferta de um curso seja ele na rede privada ou na rede pública de educação, esvazia-se.

Na região de Blumenau, foi estabelecida uma relação melhor com as redes municipais: Blumenau, Gaspar, Indaial e Pomerode. Estes todos fizeram o concurso na rede municipal e isto, abre mais campo. Neste sentido, a FURB consegue oferecer fora do Magister o curso de licenciatura em Ciências da Religião, tendo quórum para que o curso funcione.

A partir do curso, na escola, a gente faz um bom trabalho com os alunos. Faz com que eles e os outros professores percebam a importância do Ensino Religioso e quando vai para a escola trabalhar com o Ensino Religioso um professor não habilitado derruba tudo o que se fez.

Anteriormente, trabalhava-se muito e eu, também, como professora somente a questão dos valores e, muitas vezes, até catequese. Hoje, a gente já trabalha os conteúdos sobre o fenômeno religioso. Abre-se um leque para muitas experiências com a abertura para o conhecimento de muitas religiões, abrangendo, assim, o inter-religioso para o educando. Isso faz com que haja uma troca de experiências muito grande em sala de aula entre professor e aluno.

Quando iniciei os trabalhos com o Ensino Religioso, em 1991, aqui no Estado funcionava o CIER. Nós éramos filiados e o sacerdote ou o pastor da referida denominação religiosa dos associados ao CIER, declarava em uma guia que podíamos ser professores de Ensino Religioso. Na época, participava da igreja em todos os seus aspectos. Por exemplo, sou católico, mas poderia ser outra denominação religiosa, desde que participasse ativamente na comunidade de fé. Para as aulas, tínhamos o material produzido por professores indicados e aprovados pelo CIER. Aproveitávamos aquele conteúdo e colocávamos para os educandos.

Com o curso, começamos a perceber muitas coisas, que estávamos fazendo e que não eram corretas. Era assim naquele momento. Temos de ver o contexto em que isto aconteceu para entender o porquê desses fatos ocorridos. Mas, depois do curso, percebemos que poderia ter sido bem diferente se alguém tivesse pensado isso antes. O curso abriu novos horizontes, novos caminhos, a própria relação, aluno-professor mudou muito. Antes, o aluno percebia o professor como um santo, tínhamos que ser exatamente isso e não um professor. Na época, tinha os critérios para a indicação e seleção de professores para o Ensino Religioso, era o momento. Hoje, sabemos que o professor de Ensino Religioso é como outro profissional da área da educação. O reconhecimento adquirido com o passar dos anos tem proporcionado benefícios que são compensatórios e suprem todo e qualquer esforço pelo qual passamos. Penso que vale a pena investir nesta área, para quem obtiver a chance de realizar esta graduação, certamente não faltará campo de trabalho com grandes realizações profissionais.

Fazia só seis anos que eu estava na função, mas assim só substituindo, o curso contribuiu para modificar minha prática em sala de aula. Quando fui buscar esse curso, já era efetiva nas séries iniciais, já cursava Pedagogia. Todos os meses, nós recebíamos as formações sobre matemática, português, ciências e todas as áreas, menos Ensino Religioso. Todo final de bimestre, inquietava-me precisar atribuir uma nota aos alunos que não tinham trabalhado, entretanto sempre questionava: dar nota pelo comportamento na fila, se foi bom amigo e isso me incomodava muito, eu me negava dar uma nota só pelo bom comportamento.

Por meio desse curso, consegue-se resolver questões de injustiças. O curso ajudou-me a organizar melhor meu trabalho e a forma de como transmitir esse conteúdo. A formação do ser humano que ele vai contribuir. Por isso, se ficasse mais divulgado o que é o Ensino Religioso, de uma forma mais simples, as pessoas iriam perceber mais isso e, também, as universidades, o governo as redes, tanto municipal e estadual e em nível universitário.

Ainda hoje quando a gente fala do Ensino Religioso, vem aquela história da compreensão que as pessoas tinham do ensino da religião. Se a gente for ver os conteúdos em torno do objetivo do Ensino Religioso, é a formação da área humana que é o que mais precisa hoje em dia. A formação do ser humano, que ele vai contribuir. O conteúdo do ER, hoje, trabalha o conhecimento. A gente vê que precisa trabalhar esse ser humano. Hoje, vejo que se as pessoas conhecessem o que é o ER, a gente teria muito mais apoio.

Se tivesse uma maneira de divulgar sempre. De vez em quando aqui a gente está publicando alguma coisa no jornal, mas se tivesse um meio que a gente conseguisse atingir mais as pessoas de uma forma mais simples, uma linguagem mais simples, mais fácil de entenderem. As pessoas têm aquela idéia antiga de religião. Eu já antes do Curso, sempre vinha me questionando sobre ER. Eu nunca tive problema na escola com a disciplina. Na escola, a gente tem que trabalhar com tudo, tem de acompanhar as mudanças, não só o que acontece com o ER, mas em todas as áreas. Precisa para poder acompanhar a evolução.

Quando comecei a lecionar, ouvia sempre a expressão: "Para o Ensino Religioso, qualquer um pode ser". Hoje, não dá mais para admitir pessoas sem a qualificação necessária. O mundo contemporâneo evolui a cada dia provocando questionamentos e modificando o pensamento humano, exigindo de todo professor atualização constante. Tenho consciência de que os professores com habilitação são insuficientes para preencher as vagas existentes nas escolas. Por isso, muitos ainda continuam sendo admitidos sem a devida habilitação.

A criação de cursos em todos os estados brasileiros pelo Programa Magister ou como ensino regular possibilitará a oportunidade de habilitação àqueles que já atuam na área ou àqueles que ainda desejam atuar. Outra questão a ser observada é a grade curricular. Segundo a LDB, temos em nosso País uma grade curricular com uma base nacional comum. Esta base estabelece que todas as unidades educacionais organizem conteúdos de acordo com os Parâmetros Curriculares de cada disciplina para estar em conformidade com a Lei.

Gostaria ainda de acrescentar o que vem ocorrendo em meu município quanto ao Ensino Religioso. Embora não haja professores habilitados para todas as escolas, tenho a satisfação de perceber que a Secretaria Municipal de Educação, depois de tantos anos, vem mostrando preocupação com a formação de professores ao Ensino Religioso. Já está acontecendo Oficinas Pedagógicas de Ensino Religioso com a assessoria da professora

Dra. Lilian Blank de Oliveira, pessoa altamente conceituada e envolvida com a formação de professores de Ensino Religioso na FURB e membro do FONAPER.

Nós, aqui na região, fomos contemplados com duas turmas em Blumenau e duas em Joinville. Nas duas turmas, rendeu uma discussão toda diferente em nível de Estado, de Brasil e de mundo. [...]. A FURB e a UNIVILLE continuam, a partir de 2004, oferecendo o curso de graduação em Ciências da Religião, habilitação em Ensino Religioso fora do Programa Magister. Assim, também, outras IES dentro do Estado podem oferecer o curso de graduação para professores de Ensino Religioso, pois, é uma necessidade urgente, ainda há muitos professores sem habilitação na disciplina, bem como na minha visão outros Estados brasileiros podem estar contemplando o componente curricular de Ensino Religioso e oferecer curso de graduação na área. Hoje, o mercado de trabalho aponta para a necessidade de formação para esta área.

Para fazer o curso do Programa Magister, na época, nós professores da rede pública estadual, tínhamos uma bolsa, para ajuda de custos, com transporte, xérox e alimentação. Não era um valor alto, mas supria as necessidades do momento. Para pagar a faculdade nós tínhamos um contrato com o governo do Estado, que terminando o curso, o mesmo período de sua realização, nós deveríamos trabalhar com o Ensino Religioso, em escola da rede pública estadual, ou no caso que algumas pessoas que eram do município. Para tal, assinamos um contrato com a universidade e o Estado, onde já constavam todos os trâmites legais sobre o período de exercício da função na rede onde trabalhávamos, sendo ela estadual ou municipal. "Não foi somente uma questão ética, que tivéssemos que cumprir". Porque se pensarmos um pouco na política pública de investimento, muitos poderiam se aproveitar deste artefato e o Estado não teria o retorno.

Professores de Ensino Religioso colocam em prática os conhecimentos adquiridos no curso de LP em ER. Percebem que há limites quanto os conteúdos do ER, sobretudo, a dificuldade em trabalhar os conteúdos, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de ER a partir dos blocos: Culturas e Religiões; Escrituras Sagradas; Teologias; Ritos e Ethos. Organizam-se e começam a produzir, seus próprios roteiros com conteúdos, adaptados à realidade do meio ambiente onde trabalham e contam sua experiência e metodologia.

Nós, professores, estamos tentando organizar uma proposta. A professora Isabel e eu construímos os programas e, hoje, vários colegas estão fazendo uso. Estivemos na GEREI e apresentamos a proposta. A Coordenadora gostou e pediu que de cada tema desenvolvido com os alunos, guardássemos os melhores trabalhos, para uma feira que haverá com apresentação de trabalhos sobre Ensino Religioso. Essas coisas estão melhorando para nós, porque agora podemos ter voz e vez. Mas ainda temos muito para fazer.

O Curso de Ciências da Religião nos deu o conhecimento. Assim, desse curso a gente teve a oportunidade de aprofundar o conhecimento e fazer novas descobertas. Além de ser um curso muito interessante, ele foi gratuito. Ele abriu horizontes e com isso, hoje, somos profissionais na educação em Ensino Religioso. Esse curso trouxe o conhecimento que não tínhamos. Assim, transformamos esse conhecimento e passamos para os nossos educandos.

Eu estava buscando um curso, porque tinha muita sede de ter mais conhecimento na área do Ensino Religioso. Tive essa oportunidade e entrei com a intenção de fazer somente dois semestres. Gostei tanto do curso que acabei finalizando os quatro anos. Acredito que o curso ciências da religião nos ajuda a fazer a diferença porque trabalha o conhecimento, pelo menos, na minha turma a gente questionava bastante essa coisa de ser educador, de ser professor.

Acadêmicos registram dificuldades com relação às políticas de formação de todos os professores de ER no Estado. Continua a carência de professores habilitados para este ensino. O docente não habilitado tem dificuldade de trabalhar ER dentro da nova configuração, do novo paradigma. Questionam como ser professor de ER hoje? Insistem na necessidade de formação docente.

Quando foi lançada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no Artigo 33 trazia uma versão do Ensino Religioso, confessional e ou interconfessional, isso foi muito difícil para nós, professores. Ainda bem que a Lei nº 9.475/97 alterou a redação desse artigo e hoje o Ensino Religioso é uma área do conhecimento.

A gente recebe alunos de amigos nossos que são professores de Ensino Religioso, não passaram pela formação e estão dando aquilo que eles aprenderam. Na realidade, é sua formação. E não umas formações amplas de conhecimento, que fundamentem uma coisa aberta sem proselitismo. A gente vê nos cadernos dos alunos até proselitismo. Eu penso que antes de colocar um professor, mesmo que ele ainda não tenha a licenciatura plena em Ensino Religioso, deveria ter encontro para os professores para mostrar o programa e dizer o que é Ensino Religioso. Caso contrário, ele vai, pega livros e escolhe e daí o que dar? Sem considerar o fenômeno religioso. Ainda está nesse passo. Ainda não tem um programa próprio.

É muito difícil ser professor de Ensino Religioso sem passar pelo curso de Ciências da Religião. Na Grande Florianópolis, nós temos problemas sérios com alunos, porque somos poucos professores habilitados. Temos falta de professores capacitados para o Ensino Religioso a fim de atender todas as escolas públicas estaduais e municipais. Vejo que uma das dificuldades para as entidades educacionais criarem o curso é o campo de trabalho, que ainda é muito difícil.

A grande dificuldade encontrada para o Ensino Religioso são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), lançados em 1997. É difícil esmiuçar o conteúdo. Conversando, hoje, os professores sentem dificuldade de como trabalhar esse conteúdo em sala de aula. O que encontramos hoje são professores que fugiram da linha de pensamento e trabalham com assuntos diversos de forma aleatória, não que não seja o Ensino Religioso, mas não vem de encontro à proposta curricular do Ensino Religioso, visto que a nova proposta traz os assuntos como temas transversais.

A dúvida maior é porque cada professor tem uma religião, ele tem clareza quanto a seus ideais, mas como passar na sala de aula essa disciplina que tem uma riqueza onde cada aluno traz seu ponto de vista, sua religião e sua crença? Então, com as disciplinas do Programa Magister, com disciplinas diferentes e com professores de alto nível, esse Programa foi muito importante, respondeu bastante nossas necessidades. Até porque eu tinha formação, aliás, iniciei em outra área que era em pedagogia e não tive condições de terminar minha faculdade por questões financeiras.

Hoje, ainda existem alguns lugares que estão brigando pelo Ensino Religioso de forma confessional, que não é mais aceita. Quem trabalha no âmbito confessional não está respeitando o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) impôs. Com isso, a sociedade perde. E se houver curso em nível nacional, nós ganharemos.

A questão, até o problema que eu vejo nos dias de hoje, é que a disciplina em alguns momentos perde seu valor quando ainda muitos professores trabalham sem formação. Então, ainda reforçando a questão da formação, porque nós temos ótimos professores, mas não o suficiente para atender toda a demanda que temos nas escolas municipais e estaduais e então precisa realmente abrir uma formação continuada como aquela que o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso até já ofereceu em 2001, com um curso de 120 horas.

Sendo o Brasil um país tão imenso, como seguir esta determinação se a maioria dos professores que atua na disciplina não possui uma graduação em Ciências da Religião e, muitas vezes, não têm conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados? Então, acho fundamental essa disciplina e a formação do professor é muito importante e, nós, em Santa Catarina que somos bem privilegiados, não temos professores suficientes para atender essa disciplina.

Quanto ao mestrado, é difícil entrar em uma universidade com o tema Ensino Religioso. Só se consegue se tiver alguém que indica. Estivemos na UDESC e a pessoa que nos atendeu disse, mas ainda existe Ensino Religioso? Para quê? Ainda há muito que se fazer para continuar um estudo acadêmico com pesquisas científicas na área. É difícil, IES, aceitarem o tema Ensino Religioso. Elas ainda não descobriram o novo mercado de trabalho que está apontando.

Hoje, mais do que nunca, o ser humano encontra-se buscando sua própria espiritualidade. E o Ensino Religioso pode colaborar para dar sentido e respostas às buscas constantes dos humanos. É importante a escola envolver as famílias e, também, explicar a elas sobre a nova modalidade de Ensino Religioso.

Para tanto, é lógico que o Ensino Religioso pode contribuir, apresentando os conteúdos de uma forma não catequética, mas sim trabalhar respeitando as diversas denominações religiosas que existem, as diferentes religiões. Trabalhando, desta forma, o aluno pode tirar proveito das aulas, assim como foi conosco em nível de graduação e de pós-graduação, cujos conteúdos nos ajudaram bastante. Eu acharia interessante que outros Estados no Brasil abrissem essa oportunidade de curso de licenciatura plena em Ensino Religioso para os professores. Poderia ser nos moldes de como foi em Santa Catarina, inicialmente, pelo Programa Magister, para que os professores tivessem a oportunidade de estar aprimorando o Ensino Religioso. Aprendendo e conhecendo sempre um pouco mais e com isso poder contribuir, como nós procuramos fazer aqui em Florianópolis para que aconteça o Ensino Religioso como direito do cidadão, respeitando as diferentes culturas. Só assim, poderá contribuir para uma sociedade de paz e solidariedade.

Pedi para chamar os pais, citei a eles a importância desta disciplina e eles aceitaram. A cada início de ano letivo nas reuniões, sempre pedia aos diretores um espaço para falar para os pais a forma como iria trabalhar o Ensino Religioso dentro da sala de aula. E por esclarecer os pais, recebi um grande apoio dos mesmos, pois nunca mais tivemos problemas. Por isso, é bom e de suma importância que a comunidade seja esclarecida desse curso de Ensino Religioso. Porque, a partir do momento que os pais têm consciência, a sociedade tem conhecimento da importância da disciplina, tenho certeza de que nós vamos eliminar os problemas e aceitar o Ensino Religioso como uma matéria fundamental e de suma importância para a vida de cada um.

Mesmo que a sociedade venha a cobrar do Ensino Religioso na escola, a questão de valores, depende da questão pedagógica, da metodologia que o professor adota, pode trabalhar, por exemplo, o tema da família nas diferentes conjunturas, e outros temas mais. Eu na escola e no trabalho que faço, já aproveitei para falar para eles, que o educador não é só o professor de Ensino Religioso e, sim, de toda a escola. Aí, eu mesma por que a sociedade cobra isso da formação de valores, a família cobra isso do Ensino Religioso. Dai, olha o caderno do filho e diz "mas como eu não estou vendo família, não estou vendo amizade", coisas que, até então, se fazia. Mesmo que se cobre isso tudo é importante que o professor tenha consciência de que ele é educador. Ele vai trabalhar a família tendo presente, as diversas religiosidades, no jeito de ser da criança, vai trabalhar o amor considerando as diversas religiosidades que vai encontrar na sala de aula, então, ele não deixa de ser um educador.

O curso foi muito bom, importante na formação de docentes, porém, os acadêmicos reconhecem que não podem ficar no que foi, e que ainda tem muita coisa para melhorar. Fazem propostas e sugestões para mudanças dentro de próprio curso e na instância do governo estadual e na administração das IES. Mudanças são necessárias com a avaliação constante do processo.

Vejo que as outras universidades e, também, as particulares com as estaduais e federais se elas quiserem uma formação contínua e digna do ensino, elas não poderão deixar fora o Ensino Religioso. Elas não têm como deixar. Vejo que é possível essa mesma estrutura do Magister estar presente em outras regiões do Estado, do Brasil e em instituições de ensino superior. Vejo que os governos precisam abrir um campo. Nós, em SC, já temos a especialização. Hoje, somos alguns especialistas e, agora, precisamos caminhar para o mestrado e doutorado. É preciso incentivo nesse campo, em essencial nas instituições de ensino superior. E o governo entra enquanto apoio e motivador. As instituições precisam oferecer a possibilidade de tais cursos.

Um dos pontos principais é que o governo do Estado, dos Municípios, as direções das escolas entendam a nova Lei de Ensino Religioso que saiu para Santa Catarina, exatamente como é. Ela fala de Ensino Religioso em todo o Ensino Fundamental. Isto compreende de 1ª a 4ª séries e não só de 5ª a 8ª séries. Nós tínhamos de estar lecionando também de 1ª a 4ª séries, a exemplo de Artes e de Educação Física [...]. Esse ano, deixaram a chance de escolher aulas em uma até quatro escolas. Em ER, só tem uma aula por semana em cada série, então, fica difícil preencher a carga horária em uma escola.

Sei que vale apenas esta batalha com relação ao Ensino Religioso. Em Florianópolis, nós temos um grupo grande de professores que fizeram a graduação e, depois, a especialização. Isto, porque se acredita que na sala de aula, não é só o ensino da Matemática, Português, Ciências, etc... É preciso trabalhar um pouco mais as questões humanas e sociais e as questões religiosas. Sabe-se que há uma busca e precisa-se trabalhar mais a questão do social.

É importante esclarecer que não basta ter um curso de graduação e achar que não precisa estudar mais. O professor que está em sala de aula, deve estar constantemente atualizando-se, seja pela leitura ou participando de cursos. Deve ser um pesquisador, um leitor, um aprendiz constante, eternamente, um aprendiz. Os alunos de hoje são questionadores e sem a formação necessária fica mais difícil o trabalho ser realizado.

Depois do curso, com outra visão e da nova proposta, percebi que o Ensino Religioso não era aquela Educação Religiosa, aquela catequese que, por muito tempo tive na minha vida escolar. Então, hoje, na minha prática, procuro trabalhar essa nova proposta, esse novo modelo de Ensino Religioso que tem por objeto o fenômeno religioso. Assim, posso contribuir, também, com o respeito às diferenças e com a vida dos meus educandos.

O curso deveria se estender para outras Instituições de Ensino Superior em todo o Estado e deveria ter curso de licenciatura plena não só em SC, mas no restante do Brasil, bem como no mundo todo. Outros Estados, com certeza, teriam alguma coisa a aprender conosco em SC e nós deles; seria importantíssimo criar mais cursos de licenciatura plena para professores de Ensino Religioso. É preciso colocar isso em vigor.

Às vezes, não é possível custear o estudo com recursos por meio do próprio salário. É lógico, que vem a questão de custos para a universidade que quer oferecer o curso. Estas poderiam buscar parcerias com órgãos públicos a fim de patrocinar o curso da mesma forma que ocorreu aqui em Santa Catarina; em vista disso, poderia se pensar em uma política de custo mais razoável que, com certeza ajudaria, porque mercado de trabalho tem e muito. É importante que a Secretaria de Educação de cada Estado invista em seu próprio Estado e no professor, mas que ele retribua também com o seu trabalho para fazer a diferença.

Eu penso e tenho certeza de que a partir do momento que tiver essa licenciatura para a formação de professores de Ensino Religioso, em nível nacional, a formação poderá continuar. Haverá aceitação com mais facilidade. Precisa divulgar mais o que é o Ensino Religioso e a importância que ele tem na formação de nosso educando. O curso de Ciências da Religião faz-se necessário para atuação plena e consciente do professor de Ensino Religioso.

A FURB teve, duas turmas pelo Programa Magister e agora temos uma turma muito boa, dinâmica, fora do Programa Magister, como curso regular. O curso foi assumido pela própria FURB. Quanto ao curso regular, sem parceria com o Programa Magister, eu acho que ele é viável, sim, para qualquer universidade, prova disso é a FURB. Agora ele não pode seguir nos moldes de outras licenciaturas, como a Pedagogia, Letras, porque se vai fazer uma outra licenciatura a carga horária será maior, ela dá um retorno financeiro maior, que é o que se busca também. Tendo de pagar uma faculdade para trabalhar uma aula por semana, não se vai ter tantos candidatos como em outras áreas.

Como todo programa de governo é sustentado na política do momento, é fundamental que se faça um projeto, baseado nas leis atuais e na grade curricular, garantindo a formação dos professores na disciplina de Ensino Religioso. Esta ação é imprescindível, já que é comum encontrarmos professores habilitados em outras áreas de ensino, atuando na referida disciplina, ferindo assim o direito do aluno. Está previsto em lei ter professores devidamente qualificados.

Eu vejo ser possível criar novos cursos com parcerias entre universidades e secretarias estaduais e municipais em caráter emergencial tendo em vista a carência de profissionais de educação e que não tem outro caminho, se não seguir esta estrutura. Só que o curso deveria ter mais adaptação dos conteúdos. O professor, realmente, sem uma especialização não tem condições de ministrar essa disciplina. Então, é necessário e urgente que em todos os Estados do País organizem cursos de licenciatura plena para a formação de professores de Ensino Religioso, para que haja uma unificação.

É possível aplicar a proposta do curso de Ciências da Religião – licenciatura plena, habilitação em Ensino Religioso, iniciada em Santa Catarina, dentro do Programa Magister. As Instituições de Ensino Superior (IES) podem atender as necessidades da sociedade. Elas têm poder para criar cursos. É preciso oferecer a todo o profissional do Magistério condições para uma formação constante.

Docentes do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação em Ensino Religioso

B - Formação de Professores de Ensino Religioso

Docentes: Discurso do Sujeito Coletivo

Docentes e coordenadoras do curso de Ciências da Religião relatam como surgiu o Curso com base na legislação e o envolvimento da Instituição de Ensino Superior. Refletem sobre a importância do curso na formação de professores de Ensino Religioso e reconhecem que marcam a diferença na compreensão e no fazer do cotidiano de sala de aula, por parte dos acadêmicos alunos/docentes de ER.

O que a gente sabe é que o governo de Santa Catarina, para sanar o problema da falta de professores no Estado, criou o Programa Magister. É um convênio da Secretaria de Educação do Estado com as universidades para poder oferecer de forma emergencial a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 9.475/97 obrigam uma formação específica do professor e nesse sentido, acredito que o Ensino Religioso e os professores saíram beneficiados com o programa que, até então, não era valorizado como profissional.

O curso Ciências da Religião, com duração de quatro anos, oferecido pelas universidades FURB, UNISUL e UNIVILLE, e assumido pelo Programa Magister, é de graduação universitária. Montado e preparado com muito esmero ele oferece todos os elementos necessários e conteúdos teóricos básicos para o exercício do magistério na disciplina ER. O formando recebe tudo o que é necessário para exercer com conteúdo sua profissão [...]. É urgente ter professor qualificado em todas as classes. O ER precisa ser tratado como disciplina normal da escola e para o aluno.

Nós, na UNIVILLE, desde 1996 a 2005, formamos duas turmas pelo Programa Magister. Os alunos destas duas turmas, concluíram o curso, formaram-se e todos os que já prestaram concurso público efetivaram-se, tanto no Município como no Estado. O Município de Joinville estimula os professores com um plano de remuneração atraente, inclusive os de Ensino Religioso. Esta foi uma forma, uma conquista muito positiva. Trabalhamos conforme

a concepção do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), no sentido do respeito ao universo da pluralidade cultural e religiosa brasileira.

Em atenção a outros pedidos, a UNIVILLE continua oferecendo o Curso de Ciência da Religião em regime especial fora do Programa Magister. Inclui os alunos com os mesmos direitos e deveres dos demais alunos, inclusive, no momento da inscrição e matrícula, os alunos têm os mesmos procedimentos como nas outras disciplinas de licenciatura, aliás, cursos de licenciatura. [...]. Temos na UNIVILLE agora, uma turma, fora do Programa Magister. Esta iniciou em 2003; o curso está sendo oferecido em convênio com o EDUCA, que é uma instituição de Rondônia e tem uma filial em Joinville. Essa instituição é que administra o curso, porém, ele é da UNIVILLE. Os aspectos pedagógicos, a parte de acompanhamento dos alunos, de secretaria, avaliação do curso, são de responsabilidade da Universidade. O credenciamento dos professores é da universidade. Apenas o contrato dos professores é feito pelo Instituto, isto é, o contrato e o pagamento. O importante é frisar que os alunos têm todos os direitos como qualquer outro aluno dentro da UNIVILLE, como por exemplo, o uso da biblioteca, da bolsa, etc... O mesmo tratamento acadêmico é dado, igual aos demais alunos. Além disso, nesse momento a UNIVILLE está oferecendo mais uma turma, não é possível terceirizar.

O Curso de Ciências da Religião permite um novo olhar. É um outro olhar, uma outra leitura do componente curricular do Ensino Religioso. Vivemos um momento especial na constituição dessa área do conhecimento. Precisamos de políticas públicas que encaminhem e viabilizem as atividades em desenvolvimento. Repito: sua pesquisa Lurdes vem em boa hora!

Os Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso da FURB e UNIVILLE têm o respeito da academia e comunidade educativa regional. Tínhamos uma leitura há dez anos e hoje, outra. Esse respeito incentivou a criação de cursos *lato sensu* e pesquisas em cursos *stricto sensu*. A comunidade educacional do Estado utiliza os préstimos das duas universidades para as diferentes modalidades de formação continuada. Identificamos um rico espaço de discussão às questões relativas ao sagrado na universidade e comunidade educativa.

Relatam os docentes, a respeito das políticas de formação de professores e a forma como o governo viabilizou a possibilidade de formação, incluindo os docentes de Ensino Religioso e ao mesmo tempo, a experiência da Instituição de Ensino Superior. Temem pela continuidade do curso, por ainda não fazer a parte normal da oferta nas IES.

O governo quis fazer e dar um tratamento de igual, a todas as disciplinas e, a gente está sentindo cada vez mais o tratamento de igualdade. Se for para ter Ensino Religioso nas escolas, então, em todos os sentidos de planejamento, o Ensino Religioso também está sendo contemplado. Acredito que, como o governo contribuiu para a formação, também, forçou o Conselho Estadual de Educação a fazer um reconhecimento do curso, esse foi um caminho percorrido pelo Estado de SC. [...]. O Curso de Ciência da Religião de Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. [...]. O governo do Estado tem dito que daria continuidade ao Programa Magister e já está fazendo. No início, nós esperávamos a oferta de mais turmas, mas como o Programa não foi oferecido mais para Joinville, a UNIVILLE deixou aberto para a gente buscar outras tentativas, por que como é um curso que não promete a continuidade, fica um pouco difícil à universidade abrir espaço, fazer investimentos nesta área.

O Estado propôs-se a investir na formação de professores, então, o curso foi aprovado e ofertado. Assim, a primeira oferta foi pelo magister. Não sei se a FURB teria feito melhor e se ela iria bancar as despesas. Não sei se os conselhos aprovariam. Essa é uma visão minha, assim, sem nenhuma pesquisa. Esse foi o sentimento da época.

Docentes falam de suas experiências e das mudanças que percebem na concepção e prática de seus alunos. Por meio do curso, os docentes de Ensino Religioso modificam sua forma de relacionamento individual e social, assumem novas posturas frente à concepção do ER integrante da formação básica do cidadão; assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira; disciplina dos sistemas de ensino que exige professores habilitados e admitidos no quadro do magistério e que tem a entidade civil como sua representante para acompanhar o seu desenvolvimento.

Durante o tempo que leciono Sagrada Escritura no curso de Ciências da Religião, impressiono-me com o crescimento da maioria dos participantes. Ao ler e analisar os trabalhos que eles fazem em grupos ou individualmente, bem como o envolvimento e a participação em sala de aula, vejo-os interagindo, questionando, refazendo conteúdos e demonstrando novas posturas frente aos desafios do cotidiano. Vejo-os crescendo, não só na apreensão teórica, mas, também, por exemplo, em um modo novo de relacionar-se no grupo, nas suas famílias e comunidades. Redimensionam suas concepções e o modo ecumênico de se relacionar com outras denominações religiosas e, até mesmo, com a natureza e com o universo. Daí o testemunho de vários professores em seu empenho maior no exercício da cidadania; com mais liberdade e coragem procuram engajar-se em organizações e movimentos populares e em pastorais da sua Igreja, visando contribuir na transformação da sociedade.

Conhecer e analisar esses movimentos sociais existentes na região possibilitou aos estudantes debater e aprofundar as questões sociais relacionadas com as políticas públicas, o poder das igrejas e seu rebatimento na sociedade civil. Eu, assim, considerei um tempo muito enriquecedor nesse contato e possibilidade que tivemos de sair com os alunos para as regiões e conhecer experiências e o debate que pudemos ter com as pessoas, os atores que estavam envolvidos com experiências práticas [...]. Traziam toda a prática e experiência e a luz do referencial dentro da disciplina, a gente percebia que o leque era bastante ampliado e aprofundado.

Durante o curso, tivemos muitos momentos de debates, de aprofundamentos das temáticas, em uma busca de um novo mundo possível. Esse curso viabiliza o aprofundamento dos conteúdos com base em um novo paradigma cultural e religioso que envolve o diálogo intercultural inter-religioso. Também, oferece elementos para analisar a conjuntura e os fenômenos religiosos que interferem nas relações sociais, políticas e culturais no mundo tão plural que vivemos [...]. Com isso, no cotidiano do Curso Ciências da Religião fluiu o aprofundamento e debates de questões de hoje, do momento que vivemos. Acho que isso foi uma grande oportunidade, no cotidiano do curso fomos percebendo uma mudança expressiva na maneira de ampliar as bases teórico-metodológicas dos alunos profissionais, no caso do ER, no enfrentamento das questões relacionadas com a pluralidade e a diversidade de opções religiosas dos alunos e alunas.

Pelos depoimentos dos alunos do curso de Ensino Religioso a licenciatura, está fazendo, alguma diferença. Pelo menos, está tirando essa idéia de dogma, de puxar um perfil religioso profissional na escola. Defendo bastante esse curso nas minhas aulas com alunos das outras licenciaturas. Percebe-se que há certo preconceito.

Agora muitos professores vão precisar de uma formação muito sólida pela dificuldade do problema enfocado. Como trabalhei com a área mais de filosofia, posso dizer que nunca tive dificuldade dos alunos se interessarem pela minha matéria porque eles sentiam necessidade de uma fundamentação maior. Na prática, quando eles faziam uma avaliação, uma fundamentação, uma avaliação da disciplina, eles sempre diziam de como precisavam de maior fundamentação para trabalhar o fenômeno religioso em suas escolas.

O ER assume a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção de novos conhecimentos.

Acredito que o Magister trouxe assim uma possibilidade desses professores se formarem porque eu não só escutava relativamente às minhas disciplinas, mas, ao curso, ao programa. Eles se sentiam satisfeitos, com aquilo que aprendiam, embora sempre querendo mais. Sempre querendo mais. Eu acredito, que na futura organização da grade curricular, nas futuras organizações o curso se fortalece mais. Esses alunos, muitos deles, já vinham sem uma faculdade pronta. Muitos deles eram adultos e necessitavam de um momento na vida deles, de muita coisa.

O professor de Ensino Religioso é aquele que vai plantar esta sementinha lá na sala de aula aos seus alunos. Começa a questionar seus próprios pares. Por que tem que ser assim? Por que não pode ser diferente? Quantas vezes o professor não dá ouvidos para isso na sala de aula, ou na sala dos professores? Mas quando ele se encontra inserido em seu próprio mundo existencial, quando ele esbarra com determinadas experiências, ele se dá conta e percebe que aquilo era importante que depende de seus atos. Às vezes, em uma discussão acalorada nós não paramos para pensar, mas depois lá na frente, no nosso silêncio nós percebemos a importância que tinha essa mexida, essa cutucada. E isso é importante.

Quero trazer aqui outro elemento que é a questão da conscientização. Toda a educação de conscientização até agora não deu em nada, significa que o método de conscientização está totalmente errado. Temos de repensar isto. Quando falo que temos de repensar, a minha ousadia não começa na Pedagogia, pois ela é muito pobre e muito elitizada. Mas vai começar no Ensino Religioso. Por quê? Por mexer com as questões que nós chamamos de valores de crenças, no sentido de crença, bem amplo. Nós cremos em alguma coisa, nem que seja em nossas próprias forças, mas nós cremos nisso. E o Ensino Religioso trabalha muito bem isso.

Um dia meus alunos perguntaram-me: "Professor, por que não trazer o Magister de volta?" Daí, perguntei: Vocês acham que é uma boa? Acredito em poucas coisas que o governo faz, para não dizer em quase nada. Por quê? Se o Estado oferece o curso Magister e custeia as mensalidades dos alunos da instituição, nós temos aquela sensação de que nós estamos em débito com o Estado. A instituição deve fazer o quê? Criar políticas que exijam do Estado, bolsas para a pesquisa. É uma outra questão, você não tem aquela consciência. O Estado não vai fazer nada mais do que o seu dever, oferecer bolsa de pesquisa aos acadêmicos.

Enfim, professores para o Ensino Religioso sempre será necessário. Como houve dois cursos na FURB, dois na UNIVILLE e um na UNISUL, e esta, com extensão para a UNOESC e UNC, que eu me lembre, nessas três universidades, dei aula, em todos os cursos. Eu creio que foi formado um bom número de professores, em torno de mais ou menos 300.

Como esse curso é novo em SC, e ele foi oferecido por meio do Programa Magister e depois, os cursos que não são do Programa Magister são uma oportunidade bastante grande aos professores para que tenham uma visão ampla do fenômeno religioso. Eu sei que este curso contempla: Psicologia da Religião, Filosofia da Religião, Sociologia da Religião, Antropologia da Religião, que é a disciplina que lecionei e leciono ainda, História das Religiões, Cosmovisões Religiosas. O Programa Magister contribuiu na própria elaboração do currículo e da grade curricular do curso.

5.4.3 Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados a Expectativas e Realização pessoal com base no Curso de Ciências da Religião, habilitação em Ensino Religioso

C – Expectativas / realização pessoal

Acadêmicos egressos: Discurso do Sujeito Coletivo

Do profissional do Ensino Religioso espera-se que seja capaz de articular o diálogo com as diferentes culturas e ser interlocutor entre escola, família e

comunidade. O educador é alguém que vive e revive a alteridade. Necessita de formação para facilitar o diálogo e colocar seu conhecimento e experiência para ajudar o educando. O Ensino Religioso quando desenvolvido com respeito à diversidade cultural do outro, contribuir para criar a paz mundial para marcar o diferente.

O professor como educador não é apenas um repassador de conhecimento, é acima de tudo, um educador. Antes de fazer o curso, eu trabalhava dentro de uma linha ecumênica, mas a partir do momento que fiz o curso deu-me uma visão um pouco mais ampla daquilo que vinha fazendo e, até mesmo, para não praticar injustiças como eu vinha fazendo antes. A partir do curso, penso que todos crescemos e começamos a observar que estávamos em um trabalho acadêmico.

O Magister, além de dar condições para ter um curso em nível superior, ele deu-me muitas respostas, também, dentro dessa disciplina de Ensino Religioso que sempre gostei, mas acho muito difícil trabalhar porque não se trata de uma religião, mas do fenômeno religioso que está presente em todas as culturas.

O Curso contribui, nós somos hoje concursados na rede estadual e municipal e não teria como, sem essa formação dada pelo programa Magister. Ele foi a base de tudo. Ele está contribuindo, porque a partir da minha graduação no Curso de Ciências da Religião – com habilitação em Ensino Religioso, continuo sempre buscando mais aprofundamento na área.

Quando surgiu a vaga para fazer a faculdade tive a oportunidade de obter uma visão completamente diferente. Foi o primeiro curso de licenciatura plena. Para ingressar, fizemos um minivestibular, o do Estado, que não era como o vestibular comum das universidades, porque era só para professores da rede estadual. O curso tem contribuído em todos os sentidos de minha vida.

Penso ser por meio do Ensino Religioso que vai haver toda a questão do entendimento ao diferente e, também, a visão de paz mundial. Se as denominações religiosas e as instituições de ensino soubessem a força que elas têm na mão para apaziguar o mundo, elas se tornariam em algo mais forte de unidade e de diálogo de fraternidade universal.

Para mim, o Programa Magister foi um presente maravilhoso, pois já havia iniciado duas faculdades e por questões financeiras, não consegui concluí-las. Penso que foi importante por questão financeira, está sendo para outros professores que tem grandes dificuldades e que gostariam e querem o curso. Têm interesses, mas sem condições de pagar, de concluírem uma formação em nível superior que, não apenas seja um título, mas traga como este Programa, a supremacia da formação acadêmica, tornando-nos cada vez mais preparados para o exercício consciente de nossa profissão.

Posso dizer como professora de Ensino Religioso, Amo o que faço. Adoro trabalhar, discutir com os alunos, até mesmo para comparar o que tem de igual e de diferente. Ajudá-los a perceber que têm muito mais coisas que nos une uns aos outros, do que coisas que nos separe. É preciso criar a cultura do respeito ao outro e à vida. Para mim, é maravilhoso colaborar para isso. Antes do curso, a gente trabalhava mais a questão do coração do que se achava que deveria trabalhar e, ainda, se policiava. Nós não tínhamos teoria e nem a técnica.

Quando me deparei com um cartaz do Curso de Ciências da Religião e aceitei o desafio, disse – é isso aí que eu quero. Eu fiz o curso, mas para continuar trabalhando com as séries iniciais, quando o curso chegou na parte de estágio, percebi que poderia contribuir muito mais com educação trabalhando com Ensino Religioso. Eu iria atingir um número muito maior de pessoas do que só uma única série No estágio, decidi durante a prática de ensino que iria realmente entrar para Ensino Religioso.

Em Santa Catarina, depois que começamos a licenciatura, havia uma luta muito grande em prol do Ensino Religioso. E, hoje, estamos vendo que, realmente, o curso veio para ficar. O Magister, além de dar condições para ter um curso em nível superior, deu-me muitas respostas, também, dentro dessa disciplina de Ensino Religioso que sempre gostei, mas acho difícil trabalhar porque não se trata de uma religião, mas do fenômeno religioso

que está presente em todas as culturas. Então, é uma disciplina muito rica, porém, muito difícil.

O professor habilitado em Ensino Religioso tem dificuldade de sobrevivência com uma aula semanal no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Precisa batalhar para conseguir mais aulas. O curso é essencial, mas professores de ER, sem ajuda do governo (sistema de bolsa) não têm recursos financeiros para fazê-lo.

O Ensino Religioso tem sua complexidade. Ao mesmo tempo que os professores falam que a formação recebida é boa, vivem as incertezas, as dúvidas quanto ao fazer o curso, investir e não ter um emprego que lhes dê condições de um bom salário.

Para nós, professores é muito difícil, e precisamos batalhar muito é com relação à carga horária de trabalho. No concurso de ingresso ao magistério, o professor de Ensino Religioso consegue no máximo 20 horas aulas semanais, para completar a carga horária precisa fazer outras coisas paralelas, como é meu caso, tenho 12 aulas de Ensino Religioso e complemento com Sociologia para poder ganhar a regência de classe, e não ficar seco. Isto é complicado. Com certeza, eu gostaria que pudéssemos ter a opção de trabalhar só com Ensino Religioso, reconhecido e sem dificuldade.

Nós temos só uma aula por semana; eu sou uma, que trabalho em cinco escolas para poder ter 40 horas. Então, esse é um dos fatores que dificultam. Mas, nem por isso, fico desmotivada. Para completar sua carga horária, o professor precisa trabalhar em varias escolas e, assim, fica complicado arcar com todo o custo do curso que pretende fazer.

Teria campo de trabalho e futuro ao Ensino Religioso, porque temos alguns municípios no Estado que também oferecem o concurso para professores. Outros não. Isso acaba intimidando outras universidades no investimento e ao mesmo tempo, na procura pelo curso por parte dos professores. Permanece a insegurança quanto ao emprego e, conseqüentemente, do retorno financeiro em vista do investimento necessário para a formação.

Na época do curso, pairavam algumas inseguranças na graduação quanto à questão do próprio trabalho, depois, na sala de aula. Ter-se-ia emprego ou não? Mesmo assim, as pessoas que estavam envolvidas trabalharam firme continuou o curso e se formaram. Estamos, hoje, batalhando para que o Ensino Religioso se alicerce cada vez mais.

O curso é essencial para que os professores de Ensino Religioso que não têm condições de fazer sua graduação em universidades privadas, por não terem condições de pagar a mensalidade por si mesmos, às vezes, também, por não ter disponibilidade de curso no Estado inteiro, fica difícil o acesso em razão das distâncias. Há um interesse pelo curso, mas o custo dificulta para muitas pessoas. Se o número de aulas de Ensino Religioso aumentasse, a procura pelos profissionais seria ainda maior e seria um incentivo as pessoas que querem fazer a graduação e trabalhar na área.

O curso é necessário e é urgente, inclusive, não só uma aula por semana. Os alunos pedem que tenha mais aulas. Perguntam por que só tem uma aula de Ensino Religioso? Poderia ter mais, porque, hoje, não é o ensino da doutrina de uma só denominação religiosa, mas abrange todo o conhecimento das áreas do fenômeno religioso.

A sociedade do futuro está entre nós no projeto que dela fazemos. O Ensino Religioso participa na construção de uma sociedade no projeto da cultura da paz e preservação do planeta Terra, onde o cidadão exerce sua cidadania, O Ensino Religioso não pode alijar-se da dimensão social e do compromisso com a ética.

Acadêmicos falam de suas experiências e convivência social.

É preciso trabalhar um pouco mais na escola, as questões humanas, sociais e religiosas. Sabe-se que há uma busca e precisa-se trabalhar mais a questão do social. Hoje, mais do nunca, o ser humano busca sua própria espiritualidade. Para tanto, é lógico que o Ensino Religioso pode contribuir, apresentando os conteúdos de uma forma não catequética, mas sim trabalhar respeitando as diversas denominações religiosas que existem, as diferentes religiões. Trabalhando, desta forma, o aluno poderá tirar proveito das aulas, assim como foi conosco em nível de graduação e de pós-graduação, cujos conteúdos nos ajudaram bastante. O curso nos proporcionou grandes momentos de convivência e, também, hoje, ele abriu muitos caminhos em minha vida.

Professores de Ensino Religioso acreditam na mudança, olham para o futuro. com novas perspectivas e dão sugestões.

No curso de licenciatura, as matérias foram bem lecionadas. Na questão das teologias, penso que poderiam ser aprofundadas um pouco mais. Não no sentido de teologia cristã, mas até pela dificuldade de encontrar professores nessa área, mas, por exemplo, a teologia hindu, a teologia indígena, entre outras. Talvez pudesse ter ampliado um pouco mais nesse aspecto. Não que faltou, mas hoje encontramos dúvidas sobre esses assuntos, até porque tem pouca coisa escrita sobre isso.

A perspectiva é que se todas as universidades oferecessem o curso de certa maneira, também abririam espaço para a formação de professores com habilitação em Ensino Religioso, seria muito bom, pois o professor se sentiria mais seguro e mais preparado. Com certeza supriria o mercado, não só aqui em nosso Estado, mas também fora dele. Porque, na verdade, o Ensino Religioso é uma área de trabalho como disciplina e tem um vasto campo no Brasil.

Acredito que a continuidade do curso não só é possível, como é uma necessidade, porque a gente ainda, encontra escolas e Estados que não têm Ensino Religioso, porque não têm a compreensão dessa nova concepção de Ensino Religioso. O Ensino Religioso é uma disciplina que está no currículo, ela faz parte da formação, importante que jamais saia do currículo porque o ser humano precisa aprender cada vez mais a se respeitar e respeitar a crença de cada pessoa.

Deve continuar e deve ser uma preocupação das Universidades, uma preocupação dos próprios professores que já estão engajados nessa luta. Acho que não se pode desanimar, deve-se continuar sim, buscando fontes de onde e como conseguir o apoio das universidades sim, para continuar. Ele (o curso) não pode parar, porque agora que já temos um início se parar para recomeçar depois, vai ser muito pior. Vai ser muito mais difícil. Então, agora é o momento de pensarmos sim, como fazer isso. E se for possível até, que o custo não seja tão alto para que os professores continuem e tenham condições de fazer o curso.

Acho que está na hora de repensar como trabalhar bem, onde trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental como de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª e até como professora, acho necessário duas horas aulas semanais. Uma aula semanal com os feriados e com outros problemas das escolas se perde muita reflexão e, às vezes, até mesmo o valor da disciplina. Então se não for possível de 1ª a 8ª seja dado um valor maior, um foco maior então de 5ª a 8ª, para que realmente se tenha essa disciplina com maior valor.

O curso favoreceu aos professores de Ensino Religioso formação que lhe possibilita assumir novas funções no quadro do magistério público e em outros setores da sociedade catarinense.

Hoje, pessoas, que fizeram o curso, estão trabalhando na Secretaria de Estado da Educação, na direção de escolas, em funções de chefia ou outras na escola, mas, não deixaram o Ensino Religioso de lado. Trabalhamos para que ele permaneça na grade curricular e cresça. Todos continuam trabalhando para seja sempre mais.

Sei que vale apenas esta batalha com relação ao Ensino Religioso. Em Florianópolis, nós temos um grupo de professores que fez a graduação e, depois, a especialização. Isto, porque se acredita que na sala de aula, não é só o ensino da Matemática, do Português, das Ciências, etc....

Alguns dos colegas que fizeram o curso não continuaram como professores de Ensino Religioso, por falta de assistência nem conseguiram aulas. Outros estão assumindo palestras para operários de empresas que estão buscando ajuda no cultivo do ser humano em plena atividade profissional.

Professores de Ensino Religioso relatam sua experiência com este ensino, bem como, as emoções vivenciadas durante e a partir do Curso de Licenciatura.

Mais no final do curso, a gente realmente deu-se as mãos. Tanto, que nos arrependemos muito, pois, no início do curso, tínhamos uma colega que era gestante; então já nas primeiras semanas ela teve de sair e como cada um cuidava de si mesmo, a gente nem reparou que ela havia saído. Durante a graduação toda, tivemos quatro mães gestantes. Então, aprendemos e acabamos nos ajudando. Todo mundo cuidava um pouco da criança na sala. No dia da formatura ficamos chateados por não ter auxiliado aquela nossa colega no início do curso, pois, nós podíamos ter feito e ela também queria fazer aquela graduação e não a fez. Hoje a gente sabe que ela não teve mais oportunidade. Sou professora de Ensino Religioso, efetiva tanto no Estado como no Município de Indaial.

Fiz o concurso em 2001 pelo Estado e terminei meu estágio preparatório com 52 anos e o ano que vem (2007), termino o estágio pela prefeitura. Fui à única candidata no concurso de Ensino Religioso na cidade de Indaial. O Secretário de Educação do Município Sr. Almir, proporcionou o concurso. Éramos quatro professores que tínhamos feito a graduação, mas a única que se inscreveu em Indaial. Durante a prova para o concurso, fiquei dentro de uma sala com dois vigias para fazer uma prova. Cada um que chegava à sala perguntava, mas é só a senhora? Estava ficando com pena de mim mesma de ver todas as outras salas tão lotadas e eu sozinha. No final, ainda veio um professor e me disse, mas você sabe que tem que tirar pelo menos cinco (5) para passar e falei, pois é, aqui sozinha tenho que tirar 5. Consegui 7,5 na prova. Fiquei registrada na história do município de Indaial. Quis fazer a pós-graduação. Quando fiz a especialização não tinha condições, nem sequer para pagar os sessenta reais (R\$ 60,00), que era da inscrição. Na época, eu estava com o marido desempregado, duas filhas também fazendo a graduação. Uma, a que está com 28 anos e é mestra em educação, e tenho uma outra que é graduada em relações públicas. Meu esposo, infelizmente, perdeu o emprego; então fiquei sem saber o que e como fazer. Eu chegava na FURB e dizia: não, eu não posso fazer! No entanto, tive sorte, tive um auxílio muito grande de uma pessoa especial, mas por ética não vou dizer o nome de quem seja, tenho certeza de que você já sabe. Essa pessoa me deixou um presente em um envelope –sessenta reais para que eu pudesse fazer a inscrição, para fazer a pós-graduação. Já era o último dia e ainda consegui fazer. Ela me passou uma conversa. Disse que era para eu vir buscar uns documentos aqui na FURB e vim; quando abri o envelope encontrei os R\$ 60,00 e um papelzinho que guardo em casa, com muito carinho, dizendo faça a inscrição que você verá que só terá sucesso com isso. Então, tenho só que agradecer, consegui pagar depois de muito tempo, mas consegui pagar essa pessoa fantástica que mora no um coração. Assim, fiz a pós. Recebemos conhecimentos muito bons. Pena que foi muito curtinho. Queria muito estar fazendo o mestrado, mas no momento ainda estou impossibilitada. Aconselho sim, que toda pessoa que tiver um sonho, busque, não fique apenas sonhando. Ele não acontece se você não buscar e que dificuldades por mais que tenha, sempre poderá vencer e mais tempo você terá para fazer as coisas.

A conscientização da importância da disciplina de uma forma mais popular, pois, muitas vezes, o debate e o bom trabalho realizado ficam nos centros acadêmicos, nos congressos e colóquios. Sabemos da dificuldade da maioria das pessoas ler até jornal, imagina participar de debates sobre o Ensino Religioso! Precisa entender bem o que é o Ensino Religioso?

Ele, então, se faz necessário, inclusive no Estado; seria bom implantar desde a 1ª série, isto é, todo o ensino fundamental, até a 8ª série e no ensino médio também. Isto porque a religiosidade faz parte da vida, em todas as idades, em todas as épocas. Hoje, o povo está perdido em sua religiosidade. A gente vê pelas pesquisas dentro da sala de aula, que na base de uns 15% dos alunos têm sua religiosidade, ou estão, estudando, ou freqüentando uma denominação religiosa. Os demais, estão só no oba! oba! A minha formação era tecnicista. No curso técnico profissionalizante, a pessoa sabe ou não sabe! A pessoa vem com a responsabilidade de aprender uma profissão. Ali ou ela sabe ou não. Tive uma formação técnica. Não foi assim filosófico e nem digamos, assim para o magistério. O curso de Ensino Religioso me abriu um leque. Uma gama muito grande dentro do conhecimento, dentro da tecnologia das normas para o meu enriquecimento pessoal e abriu, assim, uma visão maior da vida. Uma visão muito grande, em todas as áreas.

Hoje, nós nos sentamos na mesma mesa para conversar com professores de outras áreas e conversamos de igual para igual. Somos convidados até a disputar cargos de direção. Já temos uns oito diretores que saíram do Programa Magister - Curso de Ciências da Religião. O Ensino Religioso é a 10ª área do conhecimento. O Curso de Ciências da Religião pensou nesta questão, cumpriu e fez valer a Lei nº 9.475/97 que alterou o original Artigo 33 da LDB e reforçou o Art. 210 da Constituição Federal, nesse aspecto, para nós, é interessante.

Os Docentes altamente qualificados contratados pelas Instituições Superiores, para atuar nos cursos de formação, garantem aos professores de Ensino Religioso a fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento das aulas. São profissionais com larga experiência no Magistério e especialistas na disciplina que ministram, também, a convivência e a troca de experiências com professores que atuam na área acrescenta ainda mais no processo ensino-aprendizagem.

C – Expectativas / realização pessoal

Docentes: Discurso do Sujeito Coletivo

Docentes dos Cursos para formação de professores de Ensino Religioso, uns com visão mais acadêmica, outros preocupados com o conteúdo que o professor desse ensino repassa em sala de aula, outros ainda, com a formação integral do ser humano, com a dimensão do sagrado. Todos relatam sua experiência positiva com o interesse dos alunos na aquisição de novos conhecimentos, no compromisso com sua própria formação e a de seus educandos. Registram que o Curso de Ciências da Religião abriu caminhos, as pessoas aprenderam a se conduzir, a respeitar o espaço do outro, da outra. Enfim, que foi crescendo com relação ao compromisso e responsabilidade social, à consciência do respeito com o diferente, com a linguagem utilizada nos conteúdos de sala de aula, e com as questões religiosas – o sagrado. Constataram que o mesmo com os dez anos do curso de Licenciatura, ainda faltam professores preparados para dar aula de Ensino Religioso e, ao mesmo tempo, para atuar na formação de docentes. A partir do

conhecimento adquirido durante o curso os professores de ER, vão fazendo avaliação de suas práticas pedagógicas, reconhecem que precisam continuar sua formação e tornarem-se pesquisadores.

A caminhada já feita, no Estado de Santa Catarina, nos leva a constatar um elã espiritual diferente no pessoal que participa do Curso de Ciências da Religião oferecido pelo do Programa Magister. São pessoas que aprendem a se conduzir na vida por motivações que não nascem do interesse do poder ou do lucro econômico, mas nascem e crescem de convicções profundas que levam ao compromisso de contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. (...).

Muitos professores, usaram realmente o conteúdo de aprendizado do curso em sala de aula. Nem todos foram para a sala de aula, mas se não foram, criaram o gosto por um novo modo de refletir, de entender um determinado conteúdo. As nossas crianças, adolescentes jovens precisam ir a um novo sustento para suas vidas e os professores de Ensino Religioso precisam ir ao encontro deles, dessas classes de alunos, conforme a faixa etária. Por outro lado, vejo uma dificuldade do programa, que é a necessidade de bons professores docentes para concretizá-lo. Há falta de Docentes.

Sempre percebi, na maioria dos alunos, alunas que se preparavam para trabalhar futuramente, um grande interesse pelo assunto. Eram poucas as pessoas que freqüentavam o curso, digamos, assim, sem a verdadeira motivação. Quem sabe por já serem homens e mulheres adultos, que já tinham filhos, já tinham trabalhado no magistério e sentiam a necessidade desse tipo de trabalho nas escolas. Então, vieram com motivação para aprender, para se formarem.

O Programa Magister proporciona aos professores de Ensino Religioso a capacitação necessária para a responsabilidade de sua função, ou melhor, de sua missão de educador. A gente ouve expressões, assim: “puxa, eu acho que o que ensinei até agora está tudo errado porque eu fazia outra interpretação”. O professor ou a professora percebe, não basta ter boa vontade, precisa se preparar muito, tornar-se autodidata, pesquisar, aprofundar; percebe que precisa ter muito cuidado a respeito do que diz, do que faz e sobre a maneira como diz e faz.

[...]. Quando os alunos estudam, lembro-me disso nos cursos que houve. Os próprios alunos nas pausas e até nos horários específicos, debatiam sobre seu futuro magistério. Questões, por exemplo, de classe, enfim de salários, de sindicalização, de luta pelo Ensino Religioso escolar efetivo e depois a possibilidade de se abrir, como se abriu depois, o programa de mestrado na FURB, como se abriram depois na FURB e UNIVILLE os cursos de especialização.

Vamos crescendo na consciência de que nossa missão pode abrir caminhos de vida e realização, mas também pode ser veículo de visões distorcidas e prejudiciais aos alunos. Especialmente, porque mexer com questões religiosas é tocar no sagrado que está na pessoa, nas coisas, nos acontecimentos. O sagrado, dependendo de como o interpretamos, pode ser portador de muitas bênçãos ou de prejuízos ao cotidiano de nossa vida. Não só de nossa vida particular ou familiar, mas também social e cósmica. Todo sistema social tem uma visão religiosa que o apóia.

Nossas concepções, às vezes, são permeadas de fanatismo e de triunfalismo, da tradição religiosa. A partir do curso vamos aprendendo a dialogar com o diferente e percebendo que o outro é a extensão da gente mesma. Nosso crescimento pessoal ocorre conforme abrimos espaço para que o outro possa ser ele mesmo e manifestar-se, de forma livre e transparente, com seus desejos, suas crenças, podendo igualmente partilhar suas dúvidas e discordâncias. Neste caminho evoluímos na consciência dos direitos humanos, lutamos por eles e aderimos ao desígnio de Deus, Criador e Promotor da Vida.

Quando o professor consegue respeitar o espaço do diferente, ele eleva o humano para o sagrado. Consegue possibilitar ao acadêmico ou ao aluno sair do elemento, simplesmente, humano, para o de superação que é o sagrado. Estabelecer relações de humanização, ou seja, poder olhar e respeitar a realidade, como ela se nos apresenta, quando ele entender aquele que está a nossa frente e se diz diferente.

Acho que a partir do Curso, abre-me uma grande possibilidade para esses professores. Por isso, também proponho a contribuir na mobilização das comunidades; para

nós, não importa as igrejas cristãs quais sejam, mas, no sentido de fazer proposições com representantes políticos, e governos nas diversas esferas, sejam municipais, estaduais ou federal, para que tenham a força e o apoio da sociedade na defesa desse projeto. Proponho-me a colaborar naquilo que puder.

O Curso contribuiu para abrir caminhos; temos duas universidades no Estado de Santa Catarina oferecendo Curso de Licenciatura em Ensino Religioso, uma Associação de Professores de Ensino Religioso, professores assumindo docência e atividades de gestão e desenvolvimento de pesquisas na área, e espaços de formação continuada em diferentes redes de ensino.

Foi possível trabalhar com os alunos e as alunas a compreensão dialética entre a fé e a vida que levam a um comprometimento com a história e com a construção de um novo projeto de sociedade embasado na justiça social e nos direitos humanos. Foi uma experiência muito rica, boa esse contato e ver o empenho, o interesse dos alunos frente a essas questões. Achei de suma importância e valeu apenas essa experiência.

Transcorridos dez anos da experiência da formação dos professores com graduação em Ensino Religioso, constata-se que a experiência valeu. Existem resultados positivos dignos de registro. Por outro lado, dez anos, convida para uma avaliação re-significado alguns dados, criando outros, criando a consciência da necessidade de efetivas políticas públicas para a continuidade da experiência, ampliando para que outras universidades em regiões do Estado de Santa Catarina, não agraciadas, ofereçam o curso de Licenciatura Plena para professores de Ensino Religioso, não habilitados.

Transcorridos dez anos, poderíamos dizer que a história pela sua natureza já nos apresenta e desvela outros fatos e falas. Passados os primeiros arroubos de uma conquista inusitada, são identificadas dificuldades, necessidades, coisas em aberto que precisam ser re-significadas e atualizadas [...]. No momento, menciono a importância do trabalho de Lurdes em fazer uma releitura histórico-sociocultural do processo desenvolvido, apoiado em um olhar que prioriza o político. Lurdes fez isto na sua pesquisa de mestrado em relação aos 25 anos de Ensino Religioso ecumênico em Santa Catarina e agora o faz em sua pesquisa de doutorado, em relação aos anos de oferta da licenciatura em Ensino Religioso pelo convênio Magister. Com certeza novos indicadores surgirão nesse trabalho objetivando contribuir no desenvolvimento de propostas de formação docente para esta área do conhecimento.

No mundo em constantes transformações tecnológicas e sociais a educação passa por significativas transformações e, para tanto, a formação de professores é essencial, para que possam favorecer ao educando desenvolver a busca de conhecimentos, o exercício da cidadania na construção de sua própria identidade, de respeito e reverência e sua relação com o sagrado.

Os acadêmicos vão ter esse respaldo, essa base do conhecimento que vai ter um reflexo social lá na sala onde ele vai estar. E para mim, esse é o diferencial. O humano não serve nem para reciclagem. Uma latinha de coca-cola quando é esvaziada tem um fim, que é a reciclagem. O humano nem para a reciclagem serve, tão desumanizado se tornou, tão banalizado ele se tornou. Quando ele não pode produzir, não serve para mais nada. A banalização humana foi levada a isso. Temos várias racionalizações que culpam a razão moderna da absolutização moderna e a repressão industrial com esse descaso humano.

A consciência é vista como uma construção mais ou menos externa sobre o sujeito, ela precisa ser modificada. A consciência precisa ser retrabalhada. O ponto de partida não pode ser mais de uma consciência determinada externamente, mas deve ser uma consciência reflexiva a partir do espaço que o outro ocupa, não do eu, mas, o outro. E aí ela se constitui em uma nova subjetividade, que é a do outro. Daí, a categoria do eu se diluir na categoria do nós. Acredito que a mudança acontece, por que essa nova leitura do mundo implica em uma leitura de responsabilidade, implica uma ética. Não existe ética sem responsabilidade e é essa mudança que deve ser trabalhada nos espaços escolares. Esse novo olhar é o olhar do humano não mais da técnica ou da ciência.

Acho que todas as crianças, adolescentes e jovens deveriam ter essa capacidade de fluxo entre o particular e o universal. O particular é dado pela Igreja, pela confissão religiosa, pela comunidade de fé pela catequese. O universal seria dado pelas escolas confessionais ou públicas, ou particulares. Para as escolas darem esse respiro religioso, universal, amplo, é preciso que haja professores. Para ter professores com essa visão, é preciso que haja Cursos de Ciências da Religião.

5.4.4 Discursos dos Sujeitos Coletivos relacionados à Constatação de Experiências percebidas baseadas no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso

D – Constatações / Experiências

Acadêmicos egressos: Discurso do Sujeito Coletivo

Acadêmicos egressos descrevem dificuldades com relação a implantação do Curso de graduação pelas universidades; dificuldade com a falta de material didático para dar aulas de ER; dificuldade de outra IES investir na formação de professores de ER. Pretendem continuar estudos e encontram dificuldades para ingressar no mestrado

É possível dar continuidade ao curso. Houve, já no Estado a tentativa e convite para outras universidades estarem abrindo o curso. Infelizmente, não foi aceito. Nós sabemos que a UNIVILLE e a FURB hoje, têm o curso regular de Ciências da Religião.

Aqui em Santa Catarina, a gente já tem a experiência da FURB, da UNIVILLE que já tem funcionando a 2ª turma do Curso de Ciências da Religião fora do Programa Magister. Mas, na UNIVILLE foi muito empenho e trabalho da coordenadora do curso. Até, tem uma boa procura e divulgação do curso.

Há limitações. O próprio reconhecimento do Ensino Religioso como tal, embora legalizado e já encaminhado há quase dez anos, ainda falta muito para avançar na questão do conhecimento e do reconhecimento da própria sociedade.

Creio que é pela mobilização e organização de profissionais, de professores, que juntos possam reivindicar seus responsáveis, professores, coordenadores, secretário de educação e outros, para que outros cursos sejam oferecidos. Fora isso, é difícil surgir novos cursos. Pela intenção e boa vontade das próprias instituições de ensino, creio ser bem difícil criar novas turmas de Ciências da Religião. Podem até ter interesse, mas muitas vezes, como sobrevivem no meio capitalista, também, visam a obter lucros com os cursos oferecidos e isto fica difícil de conciliar, pois não conseguirão clientela.

Nós, ainda estamos muito carentes de material didático, de material de formação, de orientação para as aulas de Ensino Religioso. Nós, as primeiras turmas, que nós formamos, somos, assim, as cobaias dessa implantação. Então, a dificuldade é grande. Tem que se bater aqui, ali e acolá para encontrar material. Hoje, já está começando a surgir algum material dentro desses parâmetros do ensino religioso e dentro desse programa e

metodologia adotada pela Secretaria Estadual de Educação. No entanto, nossas editoras ainda não estão fornecendo material adequado dentro desse conteúdo.

Então, é uma disciplina muito rica, porém, difícil [...]. É do conhecimento de todos que o curso não atendeu plenamente à demanda, pois o número de formados não foi suficiente para atender todas as vagas disponíveis, sendo o professor um ser humano mortal e conseqüentemente passível de substituição é fundamental que, como nas demais habilitações específicas à formação (o curso) seja contínuo.

A religião está num foco muito grande. No futuro, será de grande valia. Em um primeiro momento, quando a gente iniciou o curso, em 1997, nossa turma era formada de alunos de 13 credos diferentes. No primeiro ano, passamos brigando entre nós próprios colegas por falta de respeito, pois cada um queria impor a sua fé, a sua denominação religiosa para que ela prevalecesse.

Há uma experiência de uma professora do Rio Grande do Sul que quando chegou a Joinville conheceu meu trabalho na escola; ela disse que tinha ficado 15 anos fora da escola. Nestes 15 anos, não viu mudar nada. É professora de Língua Portuguesa, e percebeu que a única coisa que mudou foi o Ensino Religioso. Uma das únicas coisas da educação que ela viu que tinha mudado e mudado para melhor. E se a gente quisesse ver tudo, vão mudando as tecnologias, as ciências, e a escola fica parada porque, às vezes tem medo de tantas mudanças. A única coisa que ela tinha realmente visto que mudou foi o ER. Ficou assim maravilhada de ver como a gente trabalhava a questão do ER. Ela sempre fala para todo mundo dessa mudança. E isso é muito bom.

D – Constatações e experiências com a formação de professores

Docentes: Discurso do Sujeito Coletivo

Docentes do Curso falam da melhoria do desempenho dos professores de Ensino Religioso, com base nas aulas e apreensão de novos conhecimentos. Além das aulas de ER, são convidados para novas atuações como palestras em empresas, lideranças em suas comunidades de fé.

A partir do CCR, mudanças são constatadas nas próprias IES que desenvolvem o Curso de Ensino Religioso e ao mesmo tempo, assumem a nova concepção desse ensino e passam a ter atitudes de inclusão, de justiça e solidariedade.

Professores formados no Curso de Ciência da Religião, hoje, estão assumindo lideranças nas secretarias municipais de ensino como nas empresas, desenvolvem palestras e lideranças nas próprias igrejas de sua denominação religiosa, como na Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), professores são catequistas. Nas igrejas evangélicas, professores assumem a escola dominical, a pastoral e a lideranças na formação de pessoas para as diferentes denominações religiosas. Os alunos formados têm demonstrado melhores desempenho de sua função nas instituições onde atuam. Isto se confirmou pelo depoimento da Irmã Celestina Zardo que coordena a catequese na Diocese de Joinville em uma das reuniões da Diocese, presidida por Dom Orlando Brandes.

Ao trabalhar mais especificamente a disciplina Ações comunitárias I e II, na FURB e UNIVILLE, tivemos a oportunidade de conhecer in loco várias experiências de organização social e econômica, tanto na área rural como urbana. As universidades possibilitaram, na verdade, o curso possibilitou essas saídas de uma forma assim bastante planejada. Os alunos puderam interagir, por exemplo, com os atores sociais do Centro dos Direitos Humanos, Grupos de Economia Popular Solidária, Grupos de Defesa do Meio Ambiente e

Produção de Alimentos sem agrotóxicos e outras ONGs ligadas às minorias sociais da região.

Em Joinville, tem um outro dado novo. Empresas convidam professores de Ensino Religioso para desenvolver temas que objetivam o desenvolvimento de uma ética de respeito, na visão das diferentes culturas e religiões para os funcionários. Esse aspecto do assumir novas lideranças é positivo, e é um dado novo.

Nas Instituições de Ensino Superior está se desenvolvendo uma nova concepção de justiça, de inclusão de igualdade e de respeito ao diferente cultural religioso, percebendo a necessidade de habilitação para professores de Ensino Religioso, uma vez que esta disciplina trabalha questões profundas da construção interior do ser humano, muitas vezes, diferente em cada cultura religiosa.

A gente ainda tem muito para conquistar, acredito que compreender o Ensino Religioso e criar a confiança de que é possível a profissionalização do professor ainda é um longo caminho a ser percorrido. E por se tratar de religião e das religiões as pessoas ainda têm uma desconfiança, então, como isso é possível? No curso a gente trabalha a questão da aceitabilidade, do diálogo e do respeito ao diferente. Em todas as aulas, isso está sendo trabalhado. É um processo que vai ocorrendo até entre os alunos e professores e eu acredito que é uma mentalidade que vai influir na transformação da sociedade.

Chamava a atenção a distância, os desafios, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas vindos de longe, mas sempre com muito interesse apesar desse sofrimento e desafios de levar a sério os trabalhos, o estudo e todo o envolvimento na questão acadêmica do curso. Eu queria deixar um destaque: descobri, assim, acadêmicos e acadêmicas que realmente vestiram a camisa e levam adiante esta proposta do Curso de Ciências da Religião.

O CCR é importante para a formação dos decentes de Ensino Religioso. Há procura e boa vontade de professores não habilitados para fazer o curso, no entanto, a dificuldade de recurso financeiro os impede.

Vive-se hoje em uma sociedade onde valores como: justiça, honestidade ética, competência e transparência pública estão em crise. A ajuda do governo não dispensa a reflexão e questionamento quanto à aplicação de recursos públicos, em políticas para formação de professores. Há sempre um compromisso maior com o dinheiro público. Docentes questionam se alimentar o Magister – não estaria alimentando uma sociedade neoliberal.

Há procura pelo curso, porém o que dificulta o ingresso é o fator financeiro. Este é o grande entrave para acesso dos candidatos ao curso. Esta é, também, a dificuldade dos estudantes para o ingresso em outras áreas do conhecimento. O problema é que o curso só dá uma habilitação. Neste sentido, quem vai fazer um curso superior pensa duas ou três vezes e aí está uma dificuldade de fechar uma turma, pois os candidatos, não têm tantos recursos para fazer investimento para tão pouco. Há que se batalhar para que os professores formados possam atuar de primeira a oitava série; já os professores regentes de 1ª à 4ª série, estão despreparados, não conhecem o novo paradigma de Ensino Religioso, não receberam a devida formação e conhecimento para atuar nesta disciplina.

A gente sempre tem e encontra algumas barreiras, que são dificuldades sérias. Como por exemplo, uma das dificuldades é que o professor de Ensino Religioso tem uma aula por semana, em cada turma, de 5ª a 8ª série, nas escolas e o número de aulas, portanto, é pouco para o professor. O profissional precisa sobreviver de sua profissão. As vezes, ele fica um pouco com medo de investir tanto e ter muito pouco retorno, para garantir a sua estabilidade financeira e sustento da família.

As maiores dificuldades são de ordem financeira no que tange ao interesse da comunidade fazer um curso de graduação desta natureza, mas se percebe frustrada em

razão dos valores que inibem a inscrição em cursos de licenciatura em nosso País. Urgem políticas públicas que viabilizem ao docente de qualquer área do conhecimento sua efetiva formação na área em que pretende atuar.

Nós sabemos que nossos alunos pagam o curso. Em tese, ele não é um curso barato para nossos alunos que são professores também. Alimentar o Magister é alimentar uma sociedade neoliberal, sem compromisso, sem responsabilidades. Quando estou perto de meus acadêmicos, de meus alunos, consigo discutir a responsabilidade social, responsabilidade ética, e com o outro. Consigo fazer que esses acadêmicos enxerguem com mais facilidade o elemento do sofrimento que eles têm que pagar as mensalidades. Eu consigo intensificar o sentimento do estilo acadêmico. Ao passo que, muitas vezes, se você recebe isso do Magister, você não perceberá, não sentirá que é um acadêmico e que você está usufruindo em tese de um dinheiro público que é dinheiro do povo. Só que se você sente que está pagando, você percebe que tem um "certo" compromisso maior com você mesmo e também com o espaço futuro que será ocupado.

Docentes com formação teológica estão preocupados com a concepção de Deus que é repassada nas aulas de ER. A formação de professores para a disciplina de ER é de suma importância para possibilitar ao educando sua comunicação com o transcendente, com o sagrado, cultivando a reverência ao diferente que é o outro.

O ER trabalha com o conhecimento que envolve questões religiosas, isto exige do educador, posturas de cuidados com a linguagem que necessita ser inclusiva e de conhecimentos para trabalhar com o fenômeno religioso.

Transparece certa tendência de querer atribuir a esse ensino e seus professores, uma série de funções, que é de toda a escola com seu Projeto pedagógico.

A concepção de Deus é outro ponto referencial para o Curso de Ciências da Religião, talvez o mais radical para a formação de uma nova consciência dos professores que dele participam. Acontece que a concepção de Deus foi extremamente reduzida pela formação (no sentido de “colocar numa forma”) religiosa tradicional que a maioria de nós teve. Uma concepção distorcida vem prejudicar o dia-a-dia da gente. A descoberta e, mais ainda, a convicção de que aderir ao Plano de Deus é muito mais do que cumprir normas e deveres impostos por instituições proporciona um “destravamento” do coração humano que busca a realização pessoal e social em seu sentido pleno.

[...] É impressionante hoje a busca pelo conhecimento mais profundo das questões religiosas. Só para dar um exemplo: no município de São José, SC, no processo de organização da Universidade de São José (USJ), foi realizada uma pesquisa em todo o município para ver quais os cursos que as pessoas desejavam que fossem implantados. E um dos cursos mais solicitados foi Ensino Religioso ou Teologia. O reitor nos convidou para poder pensar junto como atender essa demanda da população de São José que demonstra ser desejosa de respostas profundas que dêem sentido à sua vida. Penso que em muitos outros municípios existe este “clamor” do povo. Um momento propício para se proporcionar estes tipos de cursos.

Comentamos que talvez falte espiritualidade para esse pessoal. Comentamos que se o Ensino Religioso na escola básica se for bem trabalhado, as pessoas vão procurar serem mais espiritualistas. Vai ter esse ar diferente, o meio ambiente mais preservado. Mas como o Ensino Religioso, na maioria das escolas, tem sido mal trabalhado, geralmente puxando para algo “neutro” e/ou dentro dos princípios religiosos dos professores, ao invés de atrair os jovens para a espiritualidade afasta, porque se torna uma coisa chata... Tem que ler Bíblia tem que fazer não sei mais o que, etc...

O Estado tem o papel político de definir ações de formação contínua dos professores do sistema público de ensino. Neste contexto, estão os de ER cujo curso de licenciatura é novo no Estado e ainda há grande carência de professores habilitados. A formação de professores para Ensino Religioso é um desafio, mas precisa ter continuidade.

Políticas para a formação de professores dependem de cada Estado, pois cada um tem sua configuração histórica que pode ser bem diferente de Santa Catarina. Este Estado, pelo seu contexto histórico-cultural-religioso, parece ser mais fácil do que para outros.

Especificamente em Santa Catarina, embora os formandos ultrapassem o número de 350, ainda resta habilitar dois terços dos atuais professores de Ensino Religioso. É papel do Estado preparar e qualificar o seu quadro. No quadro atual do Ensino Religioso, nós temos dois tipos de profissionais: a) os que lecionam como Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e não têm curso superior e b) os que têm curso superior em outra área e complementam a carga horária ministrando Ensino Religioso.

Historicamente, a formação de professores de ER realizada às expensas de muito sofrimento e compromisso de pessoas ligadas ao poder estatal e às comunidades religiosas, não habilitava os docentes desta disciplina, de acordo com os relatos da própria Lurdes, em sua obra: *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. A UNIVILLE e a FURB oferecem esta graduação, sem a participação financeira (Projeto Magister) desde 2004.

A formação de professores para o Ensino Religioso depende de uma questão de políticas de cada Estado e de cada instituição de Ensino Superior. O que pode acontecer é que fora de Santa Catarina pode haver maior mescla de raças, sobretudo, o africano, o indígena, o oriental, quem sabe ali algumas disciplinas devam ser dadas diferentes do que aqui no Sul, onde predomina o europeu, ainda mais o italiano, alemão, polonês. Fora de Santa Catarina nós temos uma outra realidade brasileira. Por causa dessa mescla, dessa miscigenação, quem sabe, ali, esse curso seja até mais bem dado. Sabe por quê? Por causa dessa necessidade do diferente, da exclusão. Da necessidade de evitarmos a exclusão. Esta realidade parece que a gente sente mais lá para cima, Norte e Nordeste, mas é de São Paulo para frente. O homem de cor, o estrangeiro, árabe, muçulmano, etc., etc., do espírita, o que não é tão forte aqui no sul. Aqui, são mais fortes o germânico e o italiano. Um tanto racionalista, um tanto frio.

Fora de Santa Catarina é todo um outro mundo. Eles vão se sentir muito mais realizados como pessoas humanas, sendo encarados com respeito nessa submissão do religioso. Então, a gente nota que esse modo de tratar o religioso, de tratar do problema religioso, o fenômeno religioso, deva ter sim uma perspectiva de uma boa implantação e, porque não dizer, de uma boa continuidade, de um progresso fora do nosso ensino superior do Sul. Nós temos ONGS, eles ensinam bem aqui em Santa Catarina. Para isso, eu acho que a formação desses homens e mulheres, para trabalharem nas nossas escolas, com nossos alunos, com nossas crianças adolescentes e jovens é muito importante. Acho que é um desafio para o Ensino Religioso, é um desafio para o curso de Ensino Religioso para poder continuar. É um desafio!

Professores de ER aproveitam o conteúdo recebido no CCR em suas aulas. Não significa, porém, que automaticamente, estarão mudando suas concepções elaboradas pela formação recebida na família, na comunidade de fé. Docentes falam que no Curso encontram alunos que têm sua religião fechada, dificilmente

conseguem fazer a diferença. Esta é uma questão séria para a formação de professores de ER.

Eu estudo muito a formação de professores, isso está em todas as formações, em todas as áreas. É claro que se trabalhar cientificamente, então, faz diferença. Mas acho que nessa área, o equilíbrio pessoal é tão forte... Percebi nessa turma que lecionei em janeiro alunos que têm sua religião tão fechada que parece difícil acontecer a mudança. E mesmo com professores trabalhando sério, justamente para tirar esse estereótipo, alguns alunos ainda mantêm esse fanatismo religioso. Não sei se quando eles se formarem estarão livres desse fanatismo! Isso é perigoso, teríamos de não credenciar (diplomar) profissionais assim. No meu ponto de vista não é salutar para a ciência da religião. Em alguns momentos, há divergências sérias na sala de aula.

A formação de professores com licenciatura plena em Ensino Religioso é recente. É um fato novo. No Brasil, há carência de pessoas preparadas para o ER. Existem pessoas competentes e muito bem preparadas que atuam em curso para formação desses professores. No entanto, são preparados em outras áreas e não para esta nova concepção do Ensino Religioso.

Outro fato é a dedicação de docentes e sua atuação nos cursos de formação de professores ao ER. É inegável o esforço dos docentes para marcar o diferente na formação destes novos educadores.

Docentes! Por mais que houvesse pessoas no Estado, na FURB, em Blumenau, em Joinville, em Tubarão, no Oeste catarinense, muitas dessas pessoas com conteúdo muito bom, de religião, de ecologia, de teologia, etc... No entanto, muitas dessas pessoas não tinham a metodologia, não tinham a cabeça voltada para esse tipo de Ensino Religioso, cujo objeto é o fenômeno religioso. Esta é uma dificuldade. Uma coisa boa foi o que aconteceu, que é o curso de Ciências da Religião. Uma dificuldade foi que muitos professores tiveram que fazer esse trabalho na formação dos professores eram pessoas muito bem preparadas, mas sem aquela justa compreensão de se falar do fenômeno religioso e entendimento do Ensino Religioso. Aqui nós sentimos muito esse problema de docentes preparados para atuar na formação de docentes nesta nova forma de Ensino Religioso. A gente escutou dos professores, que trabalhavam com a gente nas aulas, que eles sentiam mesmo a dificuldade de trabalhar essa nova metodologia do ER.

Mas nós, como professores do curso, eu dou o melhor que eu tenho para o curso e, também, para os alunos. Permito que os alunos e as alunas tirem tudo que eu tenho em termos de conhecimento, em termos de vivências, em termos da própria existência como humano. Então, eu me ofereço para o curso, me ofereço para esses alunos para que eles possam tirar tudo que eu tenho o pouco que tenho. E se isso pode acrescentar algo na existência deles, eu sempre me coloco à disposição nesse sentido. E isso se percebe na maioria dos professores do curso. Esse é o meu modo de ver e esse é o diferencial.

O Ensino Religioso é um espaço que favorece a realização do ser humano. O verdadeiro professor é aquele que possibilita o ser humano crescer, que possibilita a promoção do humano. Assim, o ER, nesta nova concepção contribui para o resgate da justiça, da paz, da criação de uma sociedade violência e solidária.

O Ensino Religioso é um dos espaços, do meu modo de ver, mais apaixonantes que o ser humano realiza como humano. Não precisa de religião instituída, apenas de sua religiosidade. Uma das coisas que eu queria dizer sobre o Ensino Religioso é que ele vai ser a grande diferença nas escolas. Por que eu estou dizendo isso? Por que a maioria dos alunos e alunas chegam e dizem aos professores “ah professor, que bom, hoje nós temos mais uma aula!” Os alunos gostam das disciplinas que são lecionadas pelos professores de Ensino Religioso, os alunos gostam e adoram. Então, eu pergunto por que apenas uma aula por semana? Por quê? Acho que aqui não existe nenhum milagre. Mas o verdadeiro professor de Ensino Religioso, não aquele que se transformou em catequista disfarçado que, às vezes, faz o curso e continua na sala de aula fazendo catequese. Tal professor deveria ser esculachado e colocado fora. Na verdade, está cometendo um crime ético. O verdadeiro professor de Ensino Religioso é aquele que consegue promover o encontro. Os nossos professores e professoras, a gente percebe, que eles conseguem fazer a promoção do encontro do humano com o humano, do conflito com o conflitativo e também do existente com as suas questões existenciais. Ou seja, o professor de Ensino Religioso toca nas coisas que são mais caras e mais profundas do humano, que é dele. Muitas vezes, você não distinguiu o silêncio existente do coração de cada um. Quando o professor consegue respeitar este espaço, eleva o humano para o sagrado. Ele possibilita ao acadêmico ou ao aluno sair do elemento, simplesmente, humano, para o de superação que é o sagrado. Ali estabelece relações de humanização, ou seja, poder olhar e respeitar a realidade como ela se nos apresenta, quando ele entender aquele que está a nossa frente e se diz diferente. Quando o professor consegue respeitar este espaço, ele eleva o humano para o sagrado. Ele consegue possibilitar ao acadêmico ou ao aluno sair do elemento, simplesmente, humano, para o de superação que é o sagrado. E ali estabelecer relações de humanização, ou seja, poder olhar e respeitar a realidade como ela nos apresenta, quando ele entender aquele que está a nossa frente e se diz diferente.

O Ensino Religioso não é catequese, não é confessionalidade, não é um discurso interconfessional, inter-religioso, ecumênico. Mas o Ensino Religioso é muito e muito mais que isso. Não que ele não possa visualizar isso, mas o Ensino Religioso está lá na frente, está para além. Eu diria como o próprio Lévinas, o Ensino Religioso “é o rosto do sofredor do espírito”. Então, a grade curricular é uma grade da exclusão, porque marginaliza as disciplinas que deveriam ser as de maior valor. Tem um autor chamado Agassiz Almeida que diz “A elite brasileira conseguiu dominar e manipular o que nos é mais caro: a educação”. A elite percebeu o lugar onde ela deveria atuar, que é atuar nas escolas, isto é nos ensinamentos instituídos. Ela conseguiu. Nós, não só a sociedade brasileira, mas a sociedade latino-americana está comendo, colhendo, ou sofre essas consequências, desse ensino elitizado. Nós tentamos fazer algo, mas como uma formiguinha, parece que sempre esbarramos em questões gigantescas. Tem papéis e cabeças de pessoas. Muitas vezes nas escolas, os diretores têm assessores pedagógicos que, geralmente, são cabeças feitas, e cabeças feitas para servirem ao governo. Aí esbarramos num problema que é muito sério - os diretores precisam que ser eleitos. Devem ser cargos eletivos e não de confiança.

A Lei Nacional pede agora um Ensino Religioso de caráter transcendental, digamos assim, macroecumênico, se quiser, no sentido assim de ver o Ensino Religioso no sentido mais amplo que forma a ética, a cidadania, a personalidade das pessoas.

O curso de Ciências da Religião é novo, ainda não bem formatado na sua grade curricular e nem nome certo tem, mas para formação de professores ao Ensino Religioso é proposta nova, é uma grande iniciativa e pode abrir amplo horizonte e dar um sentido novo aos pesquisadores da(s) CR. As universidades, ainda estão temerosas frente ao curso, mas se elas perceberem o novo mercado que se abre para elas mesmas e para o cientista da Religião, novas portas estariam sendo abertas e um novo porvir para a educação brasileira.

O Curso de Ciências da Religião ainda não está bem formatado, em sua grade curricular é um curso novo, que está se formando agora. Na verdade, tem muita relação com o de Teologia. Como é uma ciência nova, uma disciplina nova que nasceu no campo da Teologia, inclusive nas PUCs onde existe o Departamento da Teologia e de Ciências da Religião. Dá a impressão de que é um curso similar, paralelo e, na verdade, não é. A Teologia implica o dado da Fé, o dado da confissão da fé, por isso só pode baseada a partir de uma Igreja, de uma confessional idade, de uma denominação confessional, claro. Pode ser ecumênica, mas tem o dado confessional, a Teologia.

As Universidades, não só as igrejas, deveriam perceber isso, está na hora de nós passarmos da visão cientificista, positivista que predominou nas ciências desde o final do século XIX, século XX que se fechou ao religioso, inclusive no começo do século XX, dizendo que daqui a cem anos, a religião não vai mais existir!

A Ciência da Religião ou Ciências da Religião, nem nome certo tem ainda. Até acho que poderia ser, na verdade, "religiologia". Então, como religio, que é latino, e logia – logos do grego. Assim, a Ciências da Religião é uma disciplina que não implica necessariamente a fé. Trata-se de uma Ciência como tal. Ela tem que, ainda encontrar o seu método, abordagem e campo de observação. Enfim, contempla a religião, nas abordagens da psicologia, da filosofia, da sociologia, da antropologia, etc... Mas sempre numa dimensão racional no sentido de ver a religião como algo humano que tem dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais, afetivas e éticas, mas que não implica necessariamente, a fé, nem uma confissão de fé.

Nós estamos vendo que não é assim. A religião está aí. Está na mídia, no mercado, na onda, na moda. Não tem como você fugir do fenômeno religioso. São reportagens, estudos, publicações, novelas, discussões, debates, até a própria questão das guerras, se for uma questão; de um conflito, de religião ou não, entre Ocidente e Oriente Médio. Se for um conflito de civilizações. Atrás do conflito de civilizações há um conflito de questões religiosas. A religião está na pauta da discussão atual. As universidades estão ainda muito tímidas no confronto. Desse enfrentamento, desse campo, dessa dimensão, é o humano. Eu acho que se a universidade é universidade, tinha de ter essa abertura para essa dimensão do religioso, do fenômeno, da prática, da expressão, etc.. Um meio de fazer isso seria criar Cursos de Ciências da Religião e acreditar que haveria e haverá mercado, porque a universidade só se preocupa com o mercado, se vai haver alunos. Em Teologia, há interesse, há tantas pessoas buscando fazer o curso de Teologia, gastando e sabendo que não tem futuro econômico. Porque a Teologia não tem futuro econômico. Você faz Teologia para quê? Só para crescimento da fé e trabalho interno dentro da própria igreja e você não vai ganhar salário. O Curso de Ciência da Religião, pelo menos, tem mercado. Tem mercado primeiro para o ER que tem uma Lei que ampara isso. Segundo, até para assessoria em empresa e organizações não governamentais. Assim, o cientista da religião teria um bom emprego nesse campo. Como disse antes, se a religião é algo que está na mídia, está na moda, está no mercado, etc. Pessoas que sejam assessores conselheiros, conhecedores desse fenômeno poderão, até nas empresas e organizações não-governamentais ajudar. Terceiro, acho que encontraria emprego também na Mídia, escrita televisionada. De vez em quando a mídia vem atrás para buscar textos, fazer perguntas sobre isso, sobre aquilo. A mídia está interessada no fenômeno religioso. Se houver pessoas que poderão, por exemplo, montar ou bancar um programa religioso na televisão, um artigo religioso semanal, um jornal, escrever. Seria um outro campo, escrever porque a produção religiosa hoje é bastante grande e dá dinheiro. E muita gente está comprando livros religiosos, infelizmente, muitos que não valem nada. Exoterismo puro sem nada de fundamentação científica.

5.4.5 Discurso relacionado às novas proposições para formação de professores de Ensino Religioso

E - Proposições para a formação de professores de Ensino Religioso

Acadêmicos Egressos: Discurso do Sujeito Coletivo

Acadêmicos do Curso de Ciências da Religião são unânimes em afirmar que há necessidade de abrir mais cursos nas universidades no Estado de Santa Catarina e em todos da Federação. Sugerem formas de como dar continuidade ao curso.

Seria interessante que outros Estados no Brasil abrissem essa oportunidade de curso de licenciatura plena em Ensino Religioso aos professores. Poderia ser nos moldes de Santa Catarina, inicialmente, pelo Programa Magister, para que os professores tivessem a oportunidade de se aprimorar no Ensino Religioso. Aprendendo e conhecendo sempre um pouco mais e com isso, contribuir, como nós procuramos fazer aqui em Florianópolis, para que aconteça o Ensino Religioso como direito do cidadão, respeitando as diferentes culturas. Só assim, poderá contribuir para uma sociedade de paz e solidariedade.

O curso deve continuar, em todas as Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina e fora do Estado. Não vejo outra maneira de existir se ter Ensino Religioso nas escolas públicas sem o professor passar por uma formação. Isto é, para o professor entender, realmente, o que é este Ensino Religioso, e buscar o conhecimento, do inter-religioso do educando.

Como a lei contempla o Ensino Religioso é necessário que a formação de professores aconteça em âmbito nacional. Outros Estados poderiam aprender alguma coisa da experiência de SC, e nós deles.

Para implantar em outras universidades em Santa Catarina, creio ser preciso uma mobilização em certas regiões e de determinados profissionais, e certas pessoas que queiram ser habilitados, que queiram ser profissionais do Ensino Religioso para que algumas instituições possam oferecer o curso.

Seria bom se o curso Magister pudesse continuar atendendo professores com a mesma dificuldade que eu tive. Então, é importante, mas a questão da formação em si para professores não pode parar só no curso. Ela é importante e deve continuar com certeza, e mesmo para nós que já temos a graduação e vamos continuar assessorando, precisamos de cursos que ajudem nossa formação que não pode parar.

Deveríamos continuar com o Projeto Magister da seguinte forma, fazendo um ano o curso pelo Magister em cada Estado, para dar a possibilidade a muito mais professores. Em seguida, as universidades deveriam criar, e manter nelas o curso fora do Programa Magister, igualmente como os outros cursos regulares em todos os Estados no País. Só que não pode ser naquele mesmo esquema de vestibular; se inscreveu, a turma fechou se não houver turma não fecha. Se for assim, dificilmente se vai conseguir. Agora se fizer de uma forma diferenciada, é possível e é aplicável.

Para criar mais cursos, um dos pontos principais é que o governo e as direções das escolas entendam a nova Lei de Ensino Religioso que saiu para Santa Catarina, exatamente como é. Ela se refere ao Ensino Religioso em todo o ensino fundamental. Isto compreende de 1ª a 4ª séries e não só de 5ª a 8ª séries. Nós tínhamos de lecionar também de 1ª a 4ª séries, a exemplo de Artes e de Educação Física. Melhoraria para nós e para todo o Estado, porque nós estaríamos inclusive com 40 horas em uma escola só, não precisaríamos pular de galho em galho. Atualmente, temos aulas em três ou duas escolas para poder completar a carga horária. Dessa forma, em uma tem que dar furo, pois não se consegue abordar tudo e atender bem três escolas. Se tivéssemos uma só, seria bem melhor e melhoraria a qualidade de ensino.

E – Proposições para a formação de professores

Docentes: Discurso do Sujeito Coletivo

Docentes do curso de Ciências da Religião acreditam na importância do curso como imprescindível à formação de professores de Ensino Religioso, sendo possível estender para outras universidades no Estado de Santa Catarina e a todo o Brasil. Sugerem os docentes que é preciso na Secretaria de Educação de cada Estado agilizar ações políticas para formar professores com habilitação em Ensino Religioso.

Em primeiro lugar, na área do Ensino Religioso, há a necessidade de uma compreensão mais atualizada da especificidade curricular, desatrelada de paradigmas históricos, identificando na disciplina contribuições para o pleno desenvolvimento dos educandos no contexto do cotidiano escolar, na perspectiva de acesso aos conhecimentos universais em relação ao sagrado presente nas culturas e povos. Neste sentido, a oferta de curso de licenciatura em Ensino Religioso, em nível nacional, tem muito a contribuir.

É possível estender para o Brasil. Acho necessário desenvolver em cada Estado, na Secretaria de Educação do Estado, uma política que tenha interesse de formar professores licenciados com habilitação em Ensino Religioso. A cultura religiosa é considerada patrimônio cultural da humanidade, acredito que será muito difícil não oferecer o Ensino Religioso. Para tanto precisa de um profissional formado para lecionar esta disciplina e oferta de Cursos para a formação de professores de Ensino Religioso em nível de graduação, na Rede federal são urgentes e necessários.

Considerando a importância do Curso de Ciências da Religião na preparação e qualificação dos profissionais que atuam no Ensino Religioso, seria importante ampliar e levar este curso para outras regiões, a fim de possibilitar outros professores da área a terem também a sua Licenciatura Plena. Isso porque, também, dá autoridade e valoriza o profissional e será mais respeitado, com essa possibilidade de fazer o curso.

O Programa Magister tem estrutura para funcionar em qualquer Estado. Basta uma política de educação definida e um suporte econômico. Foi uma possibilidade no processo de formação de docentes e isso foi muito positivo, mas também é preciso continuidade: cursos de pós-graduação, pesquisas na área, seminários, congressos, espaços de formação continuada, ou seja, uma articulação muito estreita entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O que impede? Nada! Em Santa Catarina foi implantado? Porque houve um grupo de pessoas, entre as quais está você, que se empenhou para a implantação do curso de Ciências da Religião. Vocês, com este espírito entusiasta, enfrentando todos os percalços, conseguiram mobilizar professores, articular-se com Igrejas e Universidades e colaborar na irradiação de uma nova cultura religiosa. Portanto, tendo um grupo que acredita na importância de um curso deste tipo, vai abrindo todos os caminhos para sua efetivação. E o grupo de Santa Catarina poderá ser de grande ajuda pela sua rica experiência. É uma questão de motivação.

[...] Acredito que seja possível ofertar. Até porque, [...], conversando com os alunos: “que o pessoal anda com muita depressão, tomando antidepressivo”. Comentamos que talvez falte espiritualidade para esse pessoal. Seria até interessante fazer uma experiência com esses formandos para ver como que eles vêem e vivem a espiritualidade. Concluindo: sem sombra de dúvidas, acho que precisa continuar o curso e estender-se pelo Brasil afora. A gente sabe que o ser humano é espírito também e não tem como a gente deixar Ensino Religioso fora.

É de extrema importância, aos que estão envolvidos nesse trabalho e, você como profissional que de longa data vem se empenhando nessa luta para conquistar espaço de elaborar projeto de contar com parcerias com a sociedade civil, mas também com a organização das igrejas cristãs para podermos levar adiante este curso em outras regiões e

não só aqui no vale de Itajaí, mas, por todo o Brasil. Porque isso dá respeitabilidade, dá importância ao curso.

Fora do nosso Estado, talvez encontre realidades que devam fazer algumas adaptações. Acredito que não. Pela experiência que eu tenho que vejo o ser humano voltado para o sagrado, voltado para o transcendente, a Deus, isso não é uma questão única de Blumenau, Joinville, Tubarão e de Santa Catarina. É um problema do Brasil e do mundo. Vamos precisar encontrar um jeito de falar, vendo quem sabe, realidades regionais, mais características, mais exigentes, até, vendo de certa forma, essa adaptação. Mas não que o que foi feito aqui não possa ser feito com sucesso em outros lugares.

Aí é uma questão, diria agora de governo, de política, política partidária mesmo, que os nossos homens que se dizem com interesse pelo homem brasileiro, pelo povo brasileiro, que eles façam com que o ensino superior tenha esse ramo também. É importante preparar homens e mulheres para ir ao encontro desse povo brasileiro, a partir de nossas crianças, adolescentes e jovens, voltados à dimensão religiosa. É porque muitas faculdades e universidades não têm esse olhar para o futuro. Esse "setor" vamos dizer, assim, em seu conjunto de preocupações, porque quem sabe, faltou um estímulo, até mesmo, um interesse. Agora esse interesse precisa ser estimulado quem sabe pelas autoridades que é para isso que foram constituídas. Não adianta só a autoridade religiosa, que as igrejas se unam. Acho que isso é importantíssimo, as igrejas se unirem, mas se não tiver a força política dos homens, dos homens e mulheres na política. Assim corre o risco de enfraquecer uma realidade que poderia ser muito forte. Isso exige que a gente cobre desses homens e mulheres que assumem cargos políticos. Cobrar, cobrar deles o interesse pelo povo nessa direção.

Como uma sugestão apresento, não diria nem, que não esteja fora do que eu já disse, é a necessidade de nós termos de realmente fomentar em nossas instituições de ensino superior esse novo modo de trabalho. Talvez seja muito ousado falar, mas, assim, acho que o modelo furbiano, do curso Ciências da Religião, deveria ser expandido não só aos estados, mas, também, para outros países. Por quê? Por causa do modelo como se encara o outro, como se encara o ensino. Na FURB, o ensino é encarado de modo diverso das outras áreas do conhecimento e também acredito, muitas vezes, com mais seriedade. Por quê? Nós sabemos que nossos alunos pagam o curso e que ele não é um curso, em tese, barato, a nossos alunos que são professores também.

Penso que o governo seja estadual, municipal ou federal, precisa garantir para que todos os cidadãos possam estudar gratuitamente, e o compromisso daquele estudante seja compromisso de cidadão, portador de conhecimentos para que a sociedade seja mais humana. Não sirva ao capitalista e nem ao mercado liberal.

O FONAPER, por exemplo, poderia organizar o curso, para que outros estados imitem SC, sobretudo, os que não têm um bom estafe ou exemplo professores de ER qualificados e precisem começar, como fez SC. Porque, senão quem vai formar esses professores de ER? As próprias Igrejas? Já vimos que esse não é o objetivo, nem é o caminho. Esperar pelas próprias universidades? Mas elas ainda não estão abertas para esse filão. Talvez o Estado ou os estados da federação pudessem ir abrindo um pouco esse campo. Com isso, então, se desligar um pouco das igrejas e jogar um pouco mais para as universidades assim como fizeram a FURB e a UNIVILLE. Hoje, essas duas, já têm o curso dentro de suas políticas internas de cursos oferecidos pela Universidade, sem depender do Programa Magister e do Estado.

Nós até pensamos, por exemplo, quando o ITESC conseguisse firmar bem o Curso de Teologia reconhecido pelo MEC, etc., abrir um Curso de Ciências da Religião, mas isso é algo para o futuro, é um sonho. É um sonho que nós aqui, professores, da direção anterior, da direção atual temos, quem sabe no futuro criar um curso de Ciências da Religião. Não nessa perspectiva confessional, mas, um curso de Ciências da Religião científico, racional, empírico que viesse a fecundar o curso de Teologia e, também, fosse fecundado pelo Curso da Teologia. Porque aqui por mais distinto que seja a Ciência da Religião, sempre haverá uma relação com uma igreja com uma religião, porque é impossível você tratar a religião só cientificamente. Ela é elemento humano mais profundo, o olhar que você tem sobre uma religião, de um ateu, de um cristão católico, de um cristão, um protestante, um maçom, um budista, um esotérico. O olhar sobre uma religião já muda a maneira de você entender a religião. Por isso, acho importante que o cristianismo, falo não só da igreja católica, mas, das igrejas cristãs tenham uma boa influência na Constituição com a visão ou abordagem das Ciências da Religião.

O Curso de Ciências da Religião precisa ser criado. É uma ciência nova, está surgindo, deve se firmar mais. Deve abrir campo, é preciso acreditar. Acho que a Lei Federal deve ser levada em prática, não como se fez, por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro que optou por Ensino Religioso confessional, isso é muito perigoso. É interessante que as pessoas tenham a sua confissão, mas isso é um elemento deve que ser tratado dentro da própria Igreja, da catequese, na formação religiosa própria da Igreja. Agora em âmbito público, não só nas escolas públicas, até nas confessionais, não só católicas. Todas deveriam ter uma abertura para o fenômeno religioso amplo. Ao mesmo tempo trabalhar essa particularidade da minha religião, ou a minha fé, a minha igreja, mas ter essa abertura também para a universalidade. As outras fés, outras crenças, outras religiões, etc...

O Curso de Ciência da Religião, pelo menos, tem mercado. Primeiro, para o ER que tem uma Lei que ampara isso. Segundo, até para assessoria em empresa e organizações não governamentais. Acho que o cientista da religião teria um bom emprego nesse campo.

Se as universidades descobrissem esse filão das Ciências da Religião, poderiam oferecer para os seus estudantes e futuros profissionais; os cientistas da religião, não apenas como professores de Ensino Religioso, mas como cientista da religião; Olha, é um mercado e tanto.

5.4.6 Os Discursos dos Sujeitos Coletivos registraram sentidos, significados e propostas.

A – Importância do Programa Magister – Este programa foi pioneiro no Estado de Santa Catarina é considerado de extrema importância para a formação acadêmica de professores de Ensino Religioso. Cumpriu seu papel de formação. Atende ao preconizado na legislação, favoreceu a aquisição de novos conhecimentos, a realização pessoal e mudanças de práticas. Contribuiu para profissionalizar professores e possibilitou a participação dos mesmos em concurso público. Valorizou o Ensino Religioso e os docentes trabalham com ele, sendo sugerido que os governos invistam em políticas de formação de professores para que os não habilitados realizem o referido curso.

B – Formação de professores ao Ensino Religioso – O discurso que brotou registra a importância de ter feito o curso e o aprendizado obtido tanto por parte dos acadêmicos como dos docentes. A formação permitiu avaliar os conteúdos e as práticas relacionadas ao ER, reconhecer a dimensão social, ética e o compromisso de formação cidadã do educando. Discursos registram a dificuldade que o docente enfrenta na mudança de compreensão com relação ao novo paradigma do ER e no desenvolvimento de conteúdos da disciplina, definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de ER. Reconhece a importância de envolver a família, comunidade e escola. O curso ajudou a ampliar conhecimentos relacionados ao fenômeno religioso, às culturas e tradições religiosas, ao novo fazer ER no cotidiano

da sala de aula. A necessidade de políticas para a formação continuada é registrada pelos professores.

C – Expectativas e realização pessoal – Nos registros dos discursos os sujeitos reconhecem ser necessária a formação de professores para a própria realização pessoal, para a inclusão e tratamento igual do diferente entre os diferentes. A formação favorece o diálogo, a reverência pelas diferentes culturas e o uso de linguagem incluyente no ER. Há dificuldades em investir na formação em vista do mercado de trabalho não ser promissor. O Ensino Religioso bem desenvolvido favorece a realização e a personalização do ser humano ético e cidadão.

D – Constatações – experiências com a formação – Discursos registrados revelam que, para a nova concepção de educação definida na LDB/96, é essencial a formação de professores. Com base no Curso de formação, os professores de ER re-avaliaram e re-significaram suas práticas. O ER trabalha com questões essenciais do ser humano, como sua relação com o sagrado, com tradições religiosas, que formam o universo cultural religioso. A formação de docentes é útil para ampliar conhecimentos sobre o fenômeno religioso e abrir-se para acolher novos conhecimentos.

E – Proposições para a formação de professores de Ensino Religioso – os discursos dos acadêmicos e docentes são unânimes em apontar a necessidade de ampliar o curso para outras universidades dentro do Estado de Santa Catarina e que todos os Estados encontrem um caminho para oferecer habilitação em nível de graduação aos professores de ER. Só assim, esse ensino terá sua identidade reconhecida e afirmada.

Os Discursos dos Sujeitos Coletivos tocaram em questões sociais, econômicas, políticas, educacionais, culturais e religiosas que fazem parte da formação do ser humano. Cada questão levantada merece aprofundamento da reflexão. A necessidade e importância de políticas para formação de professores de Ensino Religioso foi muito bem colocada nas falas de cada um dos entrevistados, das entrevistadas, o que veio confirmar a pergunta e o objeto desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Investir na educação e na formação de professores é uma forma de inaugurar a maior revolução que se poderá realizar na história, a revolução da consciência que se abre para o mundo, à sua complexidade e aos desafios de ordenação que apresenta. Investir na educação é fundar a autonomia de um povo e garantir-lhe as bases permanentes de seu refazimento [...]. Investir na educação é investir na qualidade de vida social e espiritual do povo, Investir na educação é investir em mão-de-obra qualificada. (BOFF, 2000, p. 83-84)

A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar políticas e tendências atuais da formação de professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina (1996–2006), com a realização de um estudo de caso. Percorreu o caminho da História da Educação Brasileira e constatou que este ensino passou por significativas mudanças de concepção e a conseqüente formação de professores que está em construção.

No contexto atual, este ensino é disciplina integrante da formação básica do cidadão e área do conhecimento da Base Comum Nacional, disciplina do horário normal de aula, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e vedado quaisquer formas de proselitismo.

Dentro desta concepção, é preciso realizar uma leitura baseada no pedagógico que requer a definição de políticas para a formação de professores, pois a história de nossa educação, desde o Brasil colonial, foi influenciada pelo mercado da economia mundial e, em conseqüência, a formação de professores ficou a mercê das políticas econômicas de cada período.

Com as Leis nº 9.394/96 e nº 9.475/97, a leitura do Ensino Religioso passou a ser de uma disciplina do currículo escolar, olhado e tratado, mais especificamente,

pelos professores desse ensino, pautado no pedagógico e não mais em religiões ou codificações tradicionais que lhe foram impostas pela história. Entre 1996-1997, começaram a aparecer novas iniciativas de Estados e Municípios, Instituições de Ensino Superior em relação à formação de professores de ER.

No início da História da Educação Brasileira, o Ensino Religioso, conhecido como ensino da religião, era ministrado pelos jesuítas e religiosos estrangeiros que imigraram para o Brasil. A expressão Ensino Religioso foi codificada pelo Decreto nº 19.941, de abril de 1931, é assumida na Constituição de 1934. Posterior, este ensino está expresso em todas as constituições e legislações brasileiras que o assumiram com o legado de disciplina facultativa ao aluno.

A partir da Constituição de 1934, a educação pública passou a ser reconhecida como direito de todos, sendo ministrada pela família e poderes públicos. Na Constituição de 1937, na educação, surgiu a distinção entre trabalho intelectual e manual, com destaque ao ensino profissional. Com Gustavo Capanema, em 1942, alguns ramos do ensino foram reformulados por uma série de Leis Orgânicas de Ensino e a Constituição de 1946, reafirmou o Estado Novo. Nessas reformas, a formação de professores de Ensino Religioso permaneceu ausente.

A pesquisa constatou que, entre 1934-1996, não houve por parte dos sistemas de ensino um plano de políticas públicas para formação geral de professores nem de Ensino Religioso. Não há registros de políticas públicas de formação de professores de Ensino Religioso. Na educação jesuítica, eles mesmos preparavam os professores para seus quadros, as congregações religiosas tinham seus próprios quadros de professores.

No final do século XIX, ainda na República Velha, a educação passou por mudanças, causadas pelas idéias republicanas que determinaram a separação entre Estado e Igreja; o ensino na escola pública passou a ser leigo, portanto, não havia Ensino Religioso nem formação de professores.

Entre as disciplinas convencionais obrigatórias no currículo escolar, não se encontrou aquela que seja facultativa ao aluno. Só a de Ensino Religioso, e isto se deve à herança do início da História da Educação Brasileira de ser considerada aula de religião e, depois, a influência do Estado Republicano com a laicidade do ensino.

A mudança de ensino da religião para Ensino Religioso, por muito tempo em sua história, pouco ou quase nada mudou na concepção de ensino de religião. Entre as décadas de 1970-1990, este ensino passou pelas modalidades de confessional

católico, meio de evangelização, confessional cristão, ecumênico, interconfessional e inter-religioso, com predomínio de conteúdos bíblicos e a defesa de valores cristãos, mesmo com abertura para o diferente. A história percorrida revelou o predomínio de influência da Igreja Católica e de denominações religiosas de matriz cristã.

A formação de professores para o Ensino Religioso, de modo especial, entre 1970-1990, aconteceu por insistência de professores e iniciativas de instituições religiosas confessionais ou ecumênicas e de instituições educacionais que começaram a promover cursos de curta duração (20, 30, 40 horas) ou curso de especialização (120 a 350 horas/aula). Os conteúdos para formação desses professores partiam do eixo cristão: Teologia, Bíblia, História da Igreja, Sociologia da Religião, metodologia de ensino e outros.

A partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o Ensino Religioso começou a ter uma vasta proliferação de escritos e manuais didáticos para auxiliar os professores nas aulas. A década de 1990 marcou o início por parte de professores, pesquisadores e outros envolvidos nas novas reflexões, da produção de pesquisas científicas que começaram a ser publicadas. Aos poucos, o fato foi provocando mudanças no modo de entender o Ensino Religioso, com base no pedagógico, no contexto escolar.

Até a década de 1990, os professores de Ensino Religioso, ficaram marginalizados e excluídos do acesso a uma habilitação específica para este ensino e, ao mesmo tempo, de ingressar no quadro do magistério público. Existem Estados e Municípios, ainda hoje, com dificuldade para encontrar um caminho que permita a habilitação do docente e a conseqüente efetivação do professor no quadro do magistério público estadual e/ou municipal, enquanto outros assumiram os docentes de Ensino Religioso, admitindo-os na modalidade de caráter temporário e com salário de professor não-habilitado. Constatou-se que são incluídos no magistério, mas excluídos por receberem tratamento diferenciado. Outros Estados estão viabilizando formas para a habilitação em nível de graduação e a admissão de professores de Ensino Religioso por concurso público.

As iniciativas do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, a partir de 1995, com a elaboração das Diretrizes para Capacitação de Docentes na modalidade de Licenciaturas – *Lato Sensu* – Extensão para Ensino Religioso e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso ocasionaram o surgimento

de novas medidas na formação de docentes para este ensino e a formação, assumindo um caráter mais pedagógico-educacional.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 normatizaram o Ensino Religioso nos sistemas de ensino nacional, estadual, municipal e no Distrito Federal. Uma vez o Ensino Religioso estar assumido pela legislação, os sistemas de ensino em seus diferentes níveis precisam viabilizar políticas voltadas à formação desse docente.

A partir da Constituição de 1988, LDB de 1996 e Lei nº 9.475 de 1997, o Ensino Religioso passou por amplos debates, ganhou espaço na sociedade, na mídia escrita, falada e televisionada. Na lei de 1997, a política de capacitação, habilitação e admissão de docentes de Ensino Religioso é atribuída aos sistemas de ensino estadual, municipal e Distrito Federal.

Cada Estado dentro de sua realidade necessita incluir nas políticas de formação de professores os docentes de Ensino Religioso, possibilitando-lhes o acesso à licenciatura plena com habilitação na disciplina. O Ensino Religioso tratado dentro da normalidade das demais disciplinas do currículo escolar favorecerá sua efetivação como disciplina escolar. Para isto, é fundamental que os sistemas de ensino definam políticas públicas de formação de docentes para esta disciplina.

Na atualidade, este ensino é componente curricular, sem a qualificação de: confessional, ecumênico, interconfessional e inter-religioso. É disciplina do currículo e, portanto, merece tratamento pedagógico. A formação de docentes de Ensino Religioso é essencial, pois não é viável continuar só na modalidade de cursos emergenciais de curta duração (20, 30, 40 horas) ou curso de especialização (120 a 350 horas-aula), e sim, em nível nacional precisa-se chegar a um consenso e definir quanto será o mínimo exigido para o básico de uma graduação em Ensino Religioso.

O histórico das políticas adotadas à inclusão de Ensino Religioso nas legislações revela diferentes concepções e práticas em relação à compreensão, espaço, caráter epistemológico e o pedagógico desse ensino. No percurso histórico, para sua garantia na nova LDB/96, a legislação deu um tratamento desigual ou especial a esse componente curricular, e conseqüentemente por extensão, aos profissionais da educação envolvidos nesse ensino, ao não ter acesso a uma graduação com habilitação em ER.

Entre 1995-1996, o Estado de Santa Catarina criou um plano de ação de políticas públicas para formação de professores carentes de uma habilitação, denominado de Programa Magister. Por meio deste Programa, viabilizou o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso. As universidades, como: UNISUL, FURB e UNIVILLE, entre 1996-2006, desenvolveram o referido curso, possibilitando aos professores de Ensino Religioso o acesso a uma graduação com a respectiva habilitação. Hoje, a FURB e UNIVILLE continuam com a oferta do curso de graduação e especialização em Ensino Religioso fora do Programa Magister.

Assim, o Estado de Santa Catarina, depois de anos de tentativas, encontrou um caminho para atender à falta de professores habilitados em Ensino Religioso e nas políticas de admissão de pessoal, assumindo a mão-de-obra preparada. A partir de 2001, docentes graduados em Ensino Religioso participam de concurso público para ingresso no quadro do magistério estadual.

O problema da pesquisa buscou identificar políticas e práticas curriculares utilizadas para formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina, e os resultados alcançados. Encontrou respostas positivas nas entrevistas realizadas com acadêmicos egressos, docentes e as duas coordenadoras do curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso e na análise documental.

O diálogo estabelecido com os autores teóricos e os atores da pesquisa nos Discursos dos Sujeitos Coletivos apontaram que acadêmicos egressos e docentes são unânimes na importância do Programa Magister com o Curso de Ciências da Religião para formação de docentes de Ensino Religioso; o curso favoreceu a ampliação do conhecimento para o exercício da docência e a compreensão do novo paradigma do Ensino Religioso cujo objeto é o fenômeno religioso.

Os Discursos dos Sujeitos Coletivos destacaram positiva a iniciativa da FURB e UNIVILLE quanto à oferta regular do curso de Licenciatura fora do Programa Magister, e da especialização de ambos incluídos nas políticas internas da IES. Revelaram, ainda, a importância dessa formação para docentes de Ensino Religioso e constataram novas experiências, mudanças na compreensão e prática no cotidiano de sala de aula.

Acadêmicos egressos e docentes do curso de Ciências da Religião citaram sobre a necessidade de continuar com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina e em extensão a outros Estados da Federação; mostraram-se preocupados quanto à continuidade do curso, temerosos de que por parte das políticas do governo e Instituições de Ensino Superior não queiram investir, em outras regiões do Estado, na oferta desse curso a novos professores do Estado de Santa Catarina.

Os Discursos dos Sujeitos Coletivos desafiam para novas discussões quanto à formatação do Currículo do Curso de Ciências da Religião de Ensino Religioso e do conteúdo de Ensino Religioso, especialmente na decodificação dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, nas cinco áreas temáticas do estudo do fenômeno religioso: Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso; Culturas e Tradições Religiosas; Textos Sagrados; Teologias e Ethos, em uma linguagem mais acessível. Sugeriram que o curso de Ciências da Religião poderia oferecer habilitação em Ensino Religioso e mais uma outra, quem sabe, História das Religiões ou outra. Esta é uma questão para estudos futuros e possíveis soluções.

O Estado catarinense encontrou um caminho para responder ao desafio da formação de professores de Ensino Religioso. Isso requer que esse caminho tenha continuidade e, independente de partidos políticos, o Estado e outras Instituições de Ensino Superior continuem oferecendo curso de Licenciatura Plena - habilitação em Ensino Religioso para novos professores e que essa disciplina continue fazendo parte do currículo normal das disciplinas curriculares da área do conhecimento nas escolas públicas.

Ainda a respeito, a leitura dos Discursos dos Sujeitos Coletivos desafia para uma discussão quanto ao curso oferecer uma única habilitação ao profissional do Ensino Religioso, isso em vista do desenho curricular do Ensino Fundamental que tem uma aula semanal de ER. Resulta que o professor para preencher uma carga horária semanal de 20 ou 40 horas/aula, precisa lecionar em mais de uma unidade escolar e, às vezes, distantes umas das outras, o que dificulta a mobilidade.

A descrição da história sociopolítico-cultural catarinense mostrou um Estado marcado pela influência da cultura de matriz cristã, a convivência pacífica e o diálogo entre as diferentes denominações religiosas, culturas indígenas e afro-

descendentes. A educação, nos mais diferentes níveis de ensino e ambientes sociais, incorporou as culturas e os valores das migrações que compõem a população catarinense.

Para o professor de Ensino Religioso, são delegadas tarefas pelas famílias, sociedade e instituições religiosas que extrapolam o espaço curricular como, por exemplo: atribuir a este ensino responsabilidades quanto à melhoria da disciplina e preservação da escola, a preparação de celebrações e datas cívicas e outras. Estas e várias questões escolares são ações comuns a todas as disciplinas e o contexto escolar. O repasse de conteúdos doutrinários, enquanto confessionais, é função de cada denominação religiosa. A nova concepção de Ensino Religioso requer a efetivação de políticas públicas para formação continuada de professores de Ensino Religioso.

O Curso de Ciências da Religião foi algo novo na proposta de formação de professores de Santa Catarina. Em 2006, completou dez anos de experiência. Os resultados vêm mostrando que a iniciativa merece continuidade. A experiência é nova e o curso está em formatação; para tanto, precisa de constante avaliação do processo. É importante que jovens professores graduados em ER, participem com pesquisas acadêmicas na construção do novo rosto do Ensino Religioso.

O estudo traz importante contribuição social no sentido de levantar questões pertinentes à urgente necessidade de formação de professores de Ensino Religioso; de oferecer subsídios para reflexão e a possível definição de políticas para continuidade da formação de docentes para o Ensino Religioso em Santa Catarina, e por extensão, no Brasil.

As constantes mudanças tecnológicas e científicas da sociedade oportunizam mudanças no pensar o Estado, a sociedade, a educação, as políticas e as práticas curriculares educacionais. A educação é indispensável para o desenvolvimento da cidadania e a escola figura como o local onde se aprende a conquistá-la. Para esse modelo, há necessidade da ação competente dos profissionais da educação, porque sem isso não poderá existir uma escola verdadeiramente educativa.

Frente às necessidades do mundo de hoje, não basta só prover as escolas com as novas tecnologias, com material sofisticado. No processo educativo, está o aprender a aprender, o que fazer com o saber acumulado, que é o saber em si, o

saber em relação e o saber de si. Saber o que fazer com as novas tecnologias, segundo uma ética social de respeito à vida, pautada na criação da cultura de solidariedade, do diálogo na justiça em benefício da humanidade e da preservação do planeta Terra.

A pesquisa não pretendeu esgotar a temática de formação de professores de Ensino Religioso, e sim, levantar questões para possíveis aprofundamentos, reflexões e novas pesquisas. A título de sugestão e alimentada por novas angústias gestadas no desenvolvimento desse estudo sugere-se o desenvolvimento de futuros trabalhos como: A contribuição social do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina; Avaliação: confronto entre a teoria e prática no Ensino Religioso a partir do Curso de Licenciatura Plena; Acadêmicos egressos do curso de Ciências da Religião continuam envolvidos com este ensino ou o curso foi uma forma de ascensão social e profissional? A presença e participação da mulher mãe, professora, trabalhadora, educadora na educação religiosa da população catarinense. E assim, outras pesquisas poderiam surgir contribuindo na nova epistemologia do Ensino Religioso.

Finalizando pode-se afirmar que a educação é um processo em construção permanente que envolve a participação de todos os segmentos da sociedade. É uma causa compartilhada entre indivíduos, religiões, movimentos religiosos, organizações públicas, privadas, políticas, sociais e econômicas na construção de um tempo novo. O nosso tempo e o futuro virão com novos desafios, provocações, contextos, questionamentos e aprendizados. A formação de professores para novos contextos sociais e culturais é imprescindível para a geração de vida nova a ser vivida com sabedoria na alegria da cultura da paz, solidariedade e preservação do Planeta Terra.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. **Um reflexo fiel da escola**. Nova escola. São Paulo, ano XVI n° 147, nov., 2001, p. 23-24.
- AEC-BRASIL. **1º Seminário Nacional do Ensino Religioso na Escola Católica**. Brasília: AEC, 1984.
- ALMEIDA, Luciano Mendes de (dom). **Direito à Educação Integral**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 23 de novembro de 1991, Coluna -Sábado, Caderno 1. Página 2.
- ALMEIDA, Luciano Mendes de (dom). **Ensino Religioso**. Folha de S. Paulo, 16/09/95). Coluna – sábado.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. ed. Crítica Maria do Carvalho Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALVES, Luíz Alberto Sousa; FILHO GIL, Sylvio Fausto. **O Sagrado como Foco do Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lílian Blanck de (Org.) Ensino Religioso: memória e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005, p. 85-95.
- AMADO, Suely Maria da Silva. **Violência e experiência religiosa na Escola Pública Municipal de Goiânia**. Goiânia: Hagaprint, 2001.
- ANTONCICH, Ricardo. **Educador e compromisso sócio-econômico**. In: Educação, Condições de vida do povo: compromisso social do educador 2 ed. (41) (XIII Congresso Nacional de Educação) Brasília: AEC, 1989, p. 58-67.
- APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- APPLE, W. Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. ver e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, Roldão. **Bispos pressionam Covas sobre ensino religioso**. Estado de São Paulo: 1ª.A 2 c – Geral – Educação, Domingo, 17/09/1995.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Vol. XIII, 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZZI, Riolando. **A educação católica no período da romanização da Igreja do Brasil: 1840-1960**. In: Convergência n°229, ano 25. (Revista Mensal da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB), Rio de Janeiro: Vozes, jan./fev. / 1990a p. 48-64.
- AZZI, Riolando. **A segunda evangelização do Brasil**. In: Convergência (Revista Mensal da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB), n° 235. Rio de Janeiro: Vozes, set., 1990b p. 433-448.
- AZZI, Riolando. **Educação e Evangelização: perspectivas históricas**. Revista de Educação AEC (Associação Católica do Brasil). Ano 21, n° 84, jul-set,1992.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. In: Obras Completas, vol. IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **O Ensino Monitoral/Mútuo no Brasil (1827-1854)**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 34-51.

BECKER, João (dom). **Segunda Carta pastoral sobre as escolas paroquiais**. Florianópolis: Tip. Brasil 1909.

BENINCÁ, Eli. **O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa**. In: KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. O ensino religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas – princípios includentes. (Simpósio). São Leopoldo: IEPG, 2001, p. 54-63.

BEOZZO, José Oscar. **A História da Igreja Católica no Brasil**. In: BEOZZO, José Oscar (org.). Curso de Verão. Ano III, São Paulo: Paulinas, 1989, p. 120-176. (Coleção teologia popular).

BESEN, José Artulino. **Brasil 500 Anos de Evangelização**. Florianópolis: Mundo e Missão, 2000.

BÍBLIA JERUSALÉM. **Nova ed.** rev. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOEING, Antonio. **Ensino Religioso: Razões do ser na atualidade**. In: Revista UNICLAR. Cultura Religiosa. São Paulo: Faculdades integradas Claretianas, Ano V, nº 1, julho de 2003, p. 66-87.

BOEING, Antonio. **Expressões culturais e religiosas: potencializando o diálogo**. Revista de Educação AEC. Educação e Religiosidade. Ano 35, nº 138, janeiro/março, 2006. Brasília: AEC, 2006, p. 32-42.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000.

BONAVIDES, P. R.; AMARAL. **Textos Políticos da História do Brasil**. Vol. III. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRANDES, Dom Orlando. **O ensino religioso**. Joinville: Jornal "ANotícia", sábado, 11/07/98.

BRANDENBURG, Laudi, Erandi. **A interação pedagógica do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1827.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1835**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1835.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1851**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1851.

BRASIL. **Decreto de Couto Ferraz de 1854**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1854.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte I**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1857.

BRASIL. **Decreto nº 2006 de 24/10/1857**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1857.

BRASIL. **Decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Reforma de Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 1879**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Decreto nº 6 (19/11/1889) e nº 7 (20/11/1889)**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1889.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1890**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1890.

BRASIL. **Decreto nº 119 A**, de janeiro de 1890.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 - A**, de 13/01/1925.

BRASIL. **Decreto nº 19.402** de 14 de novembro de 1930.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de março, Decreto nº 19.851, 11 de abril, Decreto nº 18.890, de 18 de abril, Decreto nº 19.941, de 30 de abril. Decreto nº 19.852, de 11 de abril, Decreto nº 20.158, de 30 de julho Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931.

BRASIL. **Colleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Atos do Poder Executivo. Vol. 1, 1931, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1932.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. In: CAMPANHOLE, S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 7ª ed. 1937, 7 ed. -. São Paulo: Atlas, 1937.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**,1961

BRASIL. **Lei nº 5.540/68**. MEC/CES, 28/11/68. Brasília: MEC/CES, 1968.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1967 - 24 de janeiro de 1967 / 1969**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1967 / 1969.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5 (AI 5) de 13 de dezembro de 1968**. Decreto-lei nº 477/69 de 26 de fevereiro de 1969, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília,: MEC, 1971.

BRASIL / CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer sobre disciplinas do art. 7º da Lei nº 5.692**. Brasília, 1977a (Mimeo).

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540, de 10/2/1977b.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891**. In: CAMPANHOLE, S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 7ª ed. 1984, 7 ed. -. São Paulo: Atlas, 1984a.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, promulgada em 16 de julho de 1934.** In: CAMPANHOLE, S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 7ª ed. 1984b.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1946 - 18 de setembro de 1946.** In: CAMPANHOLE, S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 7ª ed. 1984c.

BRASIL. **Assembléia Nacional Constituinte.** Comissão de Sistematização, Emendas populares, Volume I, SDP/CONST. 473, Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, agosto de 1987.

BRASIL. **Assembléia Nacional Constituinte.** Emendas populares (art. 2º da Resolução nº 3 de 1988), SDP/CONST. 475, Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, janeiro de 1988a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organização de Textos e notas remissivas: OLIVEIRA, Juarez de. São Paulo: Saraiva, 1988b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos - 1993-2003.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).** Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424/96 (FUNDEF).** Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.** Parecer 5/97 – Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília: CFE, (Mimeo), 1997a

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Exposição de motivos nº 78 de 12/03/97. (Mimeo)., 1997b

BRASIL. **Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997.** Brasília: Diário Oficial da União de 18/04/97 – Seção I, 1997c, p. 1.852.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 Seção I de 26/05/97.** Brasília: Diário Oficial da União, 1997d

BRASIL. **MEC. LDB 9.394/96.** Belo Horizonte: SEGRAC, 1997e.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17/97. Brasília: CNE, 1997g

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997h.

BRASIL. **Lei nº 9.475/97/22/07/1997.** Brasília: MEC/CNE, 1997i

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 04/98. Brasília: MEC/CEB, , aprovado em 29/01/1998a.

BRASIL. **MEC/CNE, Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução 02/98.** Brasília: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Roque, Pe. Ensino Religioso uma grande mudança. Brasília: Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados, 1998c.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**. Parecer nº 12/97 – Esclarece dúvidas sobre a lei n 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB n ° 5/97). Brasília, 1998d, (Mimeo).

BRASIL. **Parecer nº 01/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade de normal em nível médio. Aprovado em 29/01/99. Brasília: CNE/CEB,1999a.

BRASIL. **Parecer 97/99 sobre a formação de professores de ensino religioso nas escolas públicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 1999b. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/http/cp097>.

BRASIL. **Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação**. Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. MEC/CNE, Brasília, 2001a.

BRASIL. **Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer do CNE/CP 009/2001. MEC/CNE, Brasília, 2001b.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988**, 27 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2001c.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Brasília: MEC/CNE, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394/09**. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006b

BRINHOSA, Mário César. **Histórico da proposta**. In: Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino. Florianópolis: IOESC, 1991, p. 9-10.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB, Interpretada: Diversos olhares e interesses**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUNEAU, Thomas. **O Catolicismo Brasileiro em Época de Transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

CABRAL, Osvaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. Florianópolis: Plano Nacional de Educação e Secretaria de Educação e Cultura, 1968, 430p.

CAIERO, Alberto. **Poemas Completos de Alberto Caiero Fernando PESSOA; anotações e bibliografia de Maria Alice GALHOZ; cronologia da vida e da obra de João Gaspar Simões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CAMPANHOLE S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. Constituição Política do Império do Brasil. Art. 5º. In: CAMPANHOLE. **Constituição do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1984, p. 632s. Império do Brasil, Constituição Política do Império do Brasil (25).

CAMPANHOLE S. Adriano; CAMPANHOLE, Lobo Hilton. **Todas as Constituições do Brasil**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CAPELLETTI, I. F. ; ABRAMOWICZ, M. **Avaliação de plano de curso: uma experiência de 3º grau**. In: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/ Ed. da PUC-SP, 1986

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 179-191.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARON, Lurdes. **Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina entre conquistas e Concessões: Uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 1995.

CARON, Lurdes. **Ensino Religioso na Escola Pública**. In: CNBB. Boletim Notícias (nº. 300), Encarte. Brasília: CNBB, janeiro de 1996.

CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997a.

CARON, Lurdes. (Org.). **O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis, Vozes, 1997b.

CARON, Lurdes. **A Caminhada do Ensino Religioso na CNBB**. Brasília: CNBB: Setor de Ensino Religioso, 1999. (Caderno).

CARON, Lurdes. (Org.). **Instalação e Sessões do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. In: CNBB – setor de arquivos. Brasília: CNBB, 1995-2000.

CARON, Lurdes. **Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso**. In: Pelos Caminhos. Joinville: Irmãs C atequistas Franciscanas. Informativo nº 160, 2005a, p. 17-19.

CARON, Lurdes. **Políticas Públicas para a Formação de Professores para a Educação Básica**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lílian Blanch (Org). **Ensino Religioso: memória e perspectivas**. Curitiba: Champgnat, 2005b, p. 99-117.

CARON, Lurdes. **Experiências e propostas de educação continuada**. I Fórum de Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura e Faculdade Católica de Tocantins. Palmas: SEC/FCT, 2005c, p. 19-20.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. Salvador: Casa de Rui Barbosa / Associação /baiana de Imprensa, 1981.

CARVALHO, Altair. Entrevista. In: CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997a.

CASALI, Alípio. **Elite Intelectual e Restauração da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASALI, Alípio. **Saberes e Procederes Escolares: o singular, o parcial, o universal**. In: SEVERINO, Joaquim Antonio; FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papirus, 2001, p. 109-124.

CATÃO, Francisco. **O Fenômeno Religioso: ensino religioso escolar**. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

CAVALCANTI, Márcia de Sá. **Ser e Tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 57.

CELAM. **III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano**. A evangelização no presente e no futuro da América latina. Conclusões de Puebla. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1980.

CELANI, M.A.A. **A educação continuada do professor**. Ciência e Cultura, 40, 2, São Paulo: SBPC. 1988, pp. 158-163.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 11-13.

CHIZZOTTI, Antonio. **As Origens da Instrução Pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação**. 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1975.

CHIZZOTTI, Antonio. 2000. Apresentação do tradutor. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**; trad. CHIZZOTTI, Antonio. ed. Crítica Maria do Carvalho Guedes. – 2 ed. rev. – São Paulo: EDUC, 2000, p. 5-6.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Estudo de caso (Aportes: 02.02.04)**. São Paulo: PUC, 2004a.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-54

CHIZZOTTI, Antonio. **Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: PUC, 2006.

CIER. **(Conselho de Igrejas para Educação Religiosa)**. Relatório de atividades do CIER. Florianópolis: CIER, 1972.

CIER. **Relatório de atividades de 1972-1973**. Florianópolis: CIER, 1973a. (Mimeo).

CIER. **Relatório sobre a Educação Religiosa Escolar de 1972-1973**. Informação sobre a formação de professores sobre a solicitação de reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso. Florianópolis: CIER, 1973b,

CIER. **Ofício CFE/12/set de 73**. Resposta do Pe. José de Vasconcelos. In: Relatório de atividades. Florianópolis: CIER, 1973c. (Mimeo).

CIER. **Pasta de Estatística**. Arquivos do CIER. Florianópolis: CIER, 1995, cx. H e H1. 1995a.

CIER. **Relatório das atividades de 1995**. Florianópolis: CIER, 1995b. (Mimeo)

CIER/SC. **Ata da Assembléia do CIER realizada na cidade de Rodeio, datada de 17/09/1996**. Florianópolis: CIER, 1996.

CIPRIANI, Gabriel. **Secretário Executivo do CONIC**. Brasília: CONIC - E-mail de 25/04/2007.

COELHO, Ildeu Moreira. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: **Formação do educador: a busca de identidade do Curso de Pedagogia**. Brasília, Série Encontros em debates n 2, 1987.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **Ata da Reunião Extraordinária de Instalação**. Rio de Janeiro, 14 a 17 de outubro de 1952. Livro de Atas, n 1. Brasília: CNBB, 1952, p. 25-29 e p. 39 letra c.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **Ata de VIª Assembléia Ordinária da Conferência dos Bispos do Brasil – Roma, setembro de 1964**. Livro de Atas n° 1. Brasília: CNBB, 1964, p. 7.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **Educação religiosa nas escolas**. São Paulo: Paulinas, (Estudos da CNBB, 14), 1974a.

CNBB. **Plano Bienal 1973 – 1974**. São Paulo: Paulinas, 1974b.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **O ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **Igreja: Comunhão e Missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura**. Documentos da CNBB – 40. São Paulo: Paulinas, 1988.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **Educação, Igreja e sociedade (47)**. 3 ed. (42) São Paulo: Paulinas, 1992

CNBB. **Ensino Religioso Escolar Declaração: O Ensino Religioso na escola pública**. Situação do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Comunicado Mensal, Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ano 45, n° 500, abril 1996, pp. 645, 706–707 e 794–797.

CNBB. **Ensino Religioso na escola pública. Informação sobre a situação atual (p. 769-774)**. Ensino Religioso no documento da CNBB (775-776). Consulta e resultados (p. 776) In: Comunicado Mensal Ano 46, n° 510, abril de 1997a. Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. p. 612, 769-776.

CNBB. **Ensino Religioso Escolar. Relatório sobre a situação do ER nos Estados** IN: Comunicado Mensal. Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ano 46, n° 513, julho/agosto de 1997b, p. 1617-1630.

CNBB. **Relatórios dos Encontros Nacionais do Ensino Religioso 1974 – 1998**. CARON, Lurdes (Org.). Brasília: CNBB - Setor de Ensino Religioso, 2001.

CNBB. **Visão Panorâmica do Ensino Religioso no Brasil**. In: Comunicado Mensal n° 563. Brasília: CNBB, julho/Agosto de 2002. Ano 51, n° 563, 2002, p. 1515-1520.

CONER. (**Conselho do Ensino Religioso de Santa Catarina**). Ata de fundação. Florianópolis: CONER, 1998. (Mimeo)

CONER/SC; CIER/SC. **Relatório de atividades 2001**. Florianópolis: CONER, 2001. (Mimeo)

- CONER/SC; CIER/SC. **Relatório do CONER/SC e CIER/SC**. Florianópolis, junho de 2002. (Mímeo)
- CONER/SC. **(Conselho de Ensino Religioso). O Ensino Religioso em Santa Catarina**. Florianópolis: CONER, 2002. (polígrafo)
- CONER/SC. **(Conselho de Ensino Religioso). Relatório de atividades**. Florianópolis: CONER, 2004. (polígrafo)
- CORALINA, Cora. **Meu Livro de Cordel**. São Paulo: Global, 2002.
- CORREIO BRASILIENSE. **Liberdade no ensino religioso**. Brasília: Correio Brasiliense, Domingo, 11 de abril de 1999.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A Laicidade Resguardada**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de SP. Caderno 1, p. 3, 19/10/1991.
- CROATO, José Severino. **As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. Tradução de Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Niterói: Cortez, 1991.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- CURY, Carlos R. Jamil. **A Educação e a Primeira Constituinte Republicana e a Educação na Revisão Constitucional de 1926** In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 69-107.
- CURY, Carlos R. Jamil. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 19-29.
- DALLABRIDA, Norberto. **A sombra do campanário: O catolicismo romanizado na área de colonização italiana do Médio Vale do Itajaí Açu: 1893-1918**. 221f. (Dissertação de Mestrado em História). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.
- DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de Escolas**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003a.
- DALLABRIDA, Norberto. **Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77-86. vol. III. Século XX.
- DAMAS, Luiz Antônio Hunold. **A Preventividade na Educação Salesiana: do carisma à institucionalização**. Brasília: Universa, 2004.
- DELLA GIUSTINA, Elias. **O Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina (CONER/SC)**. Entrevista autorizada para uso como texto. Brusque, 29/04/2006.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- DEY, Thomas R. **Understanding Public Polycy**. 12. ed. London, GB: Pearson Prentice Hall, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico da Austrália.** Tradução Joaquim Pereira Neto. Revisão José Joaquim Sobral. São Paulo: Paulinas, 1989.

EDGAR, Andrew, SEDGWICK, Peter (eds.). **Teoria Cultural de A a Z.: conceitos-chave para entender o mundo.** São Paulo: Contexto, 2003.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EMÍLIO Alberich. **A Catequese na Igreja de Hoje.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1983.

EPISCOPADO BRASILEIRO. **Carta Pastoral Coletiva dos Bispos da Província Eclesiástica Meridional do Brasil de 1901.** Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1902, p. 24.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Secretaria Geral dos Negócios do Estado.** Ofícios da Instrução Pública, 1908.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Secretaria do Interior e Justiça.** Diretoria de Instrução Pública. Florianópolis: SIJ, 19 de março de 1919.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei nº. 4.394, de 20/11/69.** Florianópolis: SEE, 1969a.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação (1969).** Florianópolis: governo do Estado de SC, 1969b.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto SEE, nº 8.828 de 31/12/69.** Florianópolis: SEE, 1969c.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano estadual de educação: quadriênio 1980/1983.** Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1980.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto Nº 13.692, de 14 de abril de 1981.** Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual. Florianópolis: Santa Catarina, 1981.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Assembléia Legislativa, 1989.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos.** Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1991.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **A evolução do ensino em Santa Catarina 1980/91.** Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 1994.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO. **Parecer nº 141/96, aprovado em 23/04/96.** PROGRAMA MAGISTER. Florianópolis: GOV/SEED/SEA, 1996. (Mimeo)

ESTADO DE SANTA CATARINA. Instituições de Ensino Superior. **Programa Magister. Informações Gerais.** Florianópolis: SEE/IES, janeiro de 1998.a

ESTADO DE SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Diretrizes 3: Organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

ESTADO DE SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Currículo: ensino religioso.** Florianópolis: SED, 2001.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO. **Senso escolar de 2003.** Florianópolis: SEEI, 2003.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO. Plano Estadual de Educação. **A sociedade construindo a educação dos catarinenses.** Florianópolis: SEEI, julho de 2004.

ESTADO DE SANTA CATARINA / CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, **(Processo PCEE 271/055), da Comissão verificadora Portaria – CEE/SC nº 095/2005,** de agosto de 2005.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.** Florianópolis: Governo do Estado de SC, 1998b.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO / DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: IOESC, 1999.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO / DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Diretrizes 3. Organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001a.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de SC.** Implementação do Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001b.

ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO. **Concurso Público – Edital SED nº 0003/2001.** Florianópolis: SEED/SEA, 2001d.

ESTADO DE SANTA CATARINA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº. 141/96, aprovado em 23/04/2003.** Florianópolis: CEE, 2003.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação.** Florianópolis: SEE, 2004.

ESTADO DE SANTA CATARINA / CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Relatório para a renovação do reconhecimento do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso – Processo (PCEE 271/055). **FURB - comissão verificadora.** Portaria – CEE / SC nº 095/2005 de 26 de agosto de 2005. Florianópolis: CEE, 2005a.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto N 3.882, de 28 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual.** Florianópolis: Santa Catarina, 2005d.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 109-124.

FELDMANN, Marina Graziela. **Questões Contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento**. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papyrus, 2003, p. 127-150.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, Poder, Ilusão: um estudo sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina "sui generis" no interior do sistema público de ensino**. 1999. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1999.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O Tema Gerador no Currículo de Educação Religiosa: o senso do simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: da concepção à regulamentação**. In: Revista de Educação. Brasília: AEC, Ano 35, nº 138, janeiro/março 2006, p. 43-61.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la Educación Religiosa em el Sistema Escolar Brasileño, em laperspectiva Foucaultiana**. la evolución de una disciplina entre religion y área de conocimiento, 2007, 654 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidad Complutense de Madrid. Madrid, Espanha, 2007.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlos. **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público no Estado de SC nos Períodos Imperial e Republicano**. Florianópolis: UFSC, 1975.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público no Estado de SC nos Períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1991.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER. **(Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso)**. Capacitação Docente. Curitiba: FONAPER, setembro de 1998a. (Caderno)

FONAPER. **(Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso)**. Capacitação Docente: Licenciatura – Lato Sensu – Extensão para o Ensino Religioso. Brasília: Divisão Gráfica – UCB – Impresso na Docutech - UCB, 1998b.

FONAPER. **Audiência Pública do Fonaper com o Conselho Nacional de Educação.** Brasília: FONAPER, 1999. (mimeo)

FONAPER. **Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica das escolas.** FONAPER: Curitiba. Caderno Temático nº 1, FONAPER, 2000a.

FONAPER. **Ensino religioso capacitação para um novo milênio.** Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. Curitiba: FONAPER, Caderno Pedagógico (9), 2000b.

FONAPER. **Ensino religioso capacitação para um novo milênio.** Curso a Distância, de 120 horas aulas: (12 Cadernos Pedagógicos e 12 Fitas de Vídeo), Curitiba: FONAPER, 2000c.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: ensino religioso é disciplina integrada da formação básica do cidadão (caderno 1),**. Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso (caderno 3).** Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: o fenômeno religioso (caderno 4).** Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: ensino religioso e os parâmetros curriculares nacionais (caderno 10).** Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: o ensino religioso na proposta pedagógica da escola (caderno 11).** Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio: o ensino religioso no cotidiano da sala de aula (caderno 12).** Curitiba: Fonaper, s/d.

FONAPER. **Capacitação docente para o Ensino Religioso – Curso a distância – turma 3.** Folder: Curitiba: FONAPER, 2004.

FRANCA, Leonel. **Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos sociais e jurídicos.** Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Constituição de uma Nova Cultura Política.** In: VILLAS-BOAS, R.; TELLES, V. S. Poder Local, Participação Popular, Construção da Cidadania. São Paulo: Instituto Cajamar, Instituto Polis, FAZE e IBASE, 1995.

FREIRE, Felisberto. **As Constituições dos Estados e a Constituição Federal da República do Brasil.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousar ensinar.** 9. ed., São Paulo: Olho D'água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIZZO, Antônio Carlos. **Em que Consiste a Educação Religiosa?** Folha de São Paulo de 13/03/96, caderno 1. p. 3

FURB, **Portaria nº 37/96 de 22 de março de 1996**. Blumenau: FURB, 1996.

FURB. **Proposta Curricular do Curso de Ciências da Religião**. Blumenau: FURB, 1999.

FURB. **Documento da proposta de Renovação do Curso de Ciências da Religião**. Blumenau: FURB 2003.

FURB: **Política das Licenciaturas**. Blumenau: FURB, 2003.

FURB. **Processo de renovação do Curso de Ciências da Religião**. Blumenau: FURB 2005.

FURB. **Relatório de matrícula Curso de Ciências da Religião**. Centro acadêmico: FURB, 2006.

FUSINATO, Clementina. Entrevista. In: CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997a.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 8 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GEEURICKX, José. **Diferença entre catequese nas comunidades e ensino religioso**. Revista Catequese, São Paulo: Salesiana, 7(1984), p. 22-23.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE ENSINO RELIGIOSO (GRERE/CNBB). **Relatório dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso**. Brasília: CNBB – Setor de Ensino Religioso, 1996.

GUBERT, Regina. **Quadros estatísticos da Matrícula dos alunos do CCR**. Tubarão: UNISUL, 1996 – 1999.

GUEDES, Maria Luiza e GUERRIERO, Silas. **Rituais**. In: Ribeiro, Jorge Cláudio (Org.). São Paulo: Olho d'Água, junho, 2000, p. 53-71.

GRUEN, Wolfgang. **Problemas do Professor de Ensino Religioso**. Revista de Catequese, São Paulo: Salesianas, 7 (28): 5 -13, out./dez. 1984.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANSEN, João Adolfo. **Ratio Studiorum e Política Ibérica no Século XVII**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p.13-41.

HESS, Cecília. **Informações sobre o Curso de Ciência da Religião: acadêmicos**. Joinville: E-mail, 2006.

HESS, Cecília. **Informações sobre o Curso de Ciência da Religião**. Joinville: E-mail, 2007a

HESS, Cecília. **Informações sobre a denominação religiosa: acadêmicos e docentes do CCR/ER**. Joinville: E-mail de 19/09/2007b

HERDT, Moacir. **Escolas Paroquiais em Santa Catarina 1890-1930**. (Dissertação de Mestrado em História), 1992, 186f. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1992.

HORTA, José Silvério Baia. **Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. A Constituinte de 1934: Comentários. In: Fávero, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p.139-152.

IMBERNÓN, Francisco. **Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INEP. **Formação do Educador: a busca de identidade do Curso de Pedagogia**. Brasília: Série Encontros e Debates, n 2, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES Danilo. **Dicionário Básico da Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOCKEM, Toni. **Tecendo o saber confessional em Santa Catarina: Associação de Educação Católica de Santa Catarina 1966-2006 40 anos**. Florianópolis: Edição do Autor, 2006.

JORNAL ANOTÍCIA. **Jornal Anotícia de 21 de julho de 2001**. Página DESTAQUE. Em Destaque – Espiritualismo. *Catarinense é um povo de fé e de muitas religiões: Católicos são maioria, mas evangélicos estão crescendo*. Joinville, SC, 2004. Web. www.anotícia.com.br

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Um ideal, um caminho, uma proposta. Processo histórico de uma Catequese Escolar para Educação Religiosa Escolar na Província Marista do Rio de Janeiro 1958 a 1995**. Curitiba: Champagnat, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002b

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanch (Org.). **Ensino Religioso: memória e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005.

KLEIN, Paulo G. **Educação entre tradição e transformação (Igreja Católica)**. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). Educação e Igreja no Brasil: um ensaio ecumênico. São Leopoldo: CELADEC: IEPG:,1995.

KLEIN, Remi et al. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar: novas perspectivas – princípios includentes**. São Leopoldo: IEPG, 2001.

KLUG, João. **A Escola Alemã em Santa Catarina**. In: DALLABRIDA, Norberto. Mosaico de Escolas: modos da educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 141-154.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE Ana Maria. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro. 2005a (Série Pesquisa, 12).

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE Ana Maria. **O Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque de pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005b.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **O pensamento coletivo como soma qualitativa**. São Paulo, 2003. Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. T. 1 (século XVI – O estabelecimento). Lisboa: Livraria Portuguesa; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

LENZI Alexandre, em o Jornal Anotícia de 21 de julho de 2001. Página DESTAQUE. Em Destaque – **Espiritualismo**. Catarinense é um povo de fé e de muitas religiões: Católicos são maioria, mas evangélicos estão crescendo. Joinville: Jornal Anotícia, 2004. Disponível em www.anoticia.com.br

LIMA, Luiz Alves de. **O ensino religioso e a Confessionalidade**. Revista de Catequese. São Paulo: Salesianas, 7 (28): 14-21, out./dez. 1984.

LOBO, Adilton. **A utilização da videoconferência no ensino à distância**, aplicada no Projeto Magister da UDESC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciência da Computação. CPGCC-UFRGS. Florianópolis: UDESC, janeiro de 1999. T.I 760. Disponível em: <http://pages.udesc.br> Acesso em 09/09/07

LUSTOSA, Frei Oscar de Figueiredo. **A Igreja Católica no Brasil República: cem anos de compromisso: 1889-1989**. São Paulo: Paulinas, 1991.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil do século XIX**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 91-103.

MAYRINK, José Maria. **PUC de São Paulo abre curso inédito no país, (para a formação de professores de religião)**. São Paulo: Jornal do Brasil, 4/11/1999).

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Ética nas escolas**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de SP, 19/10/91 Caderno 1, p. 3,

MARTINS, Patrícia Carla de Melo. **Seminário Episcopal de São Paulo e o Paradigma Conservador do século XIX**. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. **O currículo da Educação Básica de Crises da Sociedade**. In: Revista da AEC do Brasil: Forças Mobilizadoras na Educação. ano 32, nº 129 out./dez. Brasília: AEC, 2003, p. 67-85.

MELO, Zuleide Faria de. **A falácia do Discurso neoliberal**. In: Revista da AEC do Brasil: Neoliberalismo e educação. Brasília: AEC, V. 25, n 100, jul/set, 1996, p. 9-22.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **As contribuições para o Ensino Religioso para a formulação do projeto político-pedagógico da escola**. In: JUNQUEIRA S. R. A; MENEGUETTI, R. G.; WASCHOWICZ, L. A. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 33-59.

MESQUITA, Maria Alice Nassif. **O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira**. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim; ALVES Maria Leila e DURAN, Marília Claret Geraes. Políticas Educacionais: múltiplas leituras. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 65-80.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. São Paulo: Senac, 2001.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e Educação no Século XXI: com comentários à nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: ANAMEC e Loyola, 2000.

NAGAMINE, José Massafumi. Licenciatura. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 79-90.

NASCIMENTO, Alberto Fernando Monteiro; LASSANCE, Robert. **Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias**. Referenciando a prática. Brasília, DF: UNIVERSA, 2000.

NERY, José Israel. **O ensino Religioso escolar no Brasil (ERE) no contexto da história e das leis**. Revista de Educação, Brasília: AEC do Brasil, 22(88):07-20, 1993.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professor e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, PT: Educa, 1995a.

NÓVOA, Antônio. **Apresentação – Por que a História da Educação?** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, D. Joaquim Dominguez. **Carta Pastoral sobre o Problema da Instrução**. Florianópolis: Livraria Cisne, 1920.

OLIVEIRA, Lílian Blank de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. Doutorado em Teologia - Área de concentração: **Educação e Religião**. 2003, 230f. Escola Superior de Teologia: São Leopoldo: IEPG, abril de 2003.

OLIVEIRA, Lílian Blank de. (Org.). **Diretrizes para Formação de professores de ER**. Blumenau: FURB, julho, 2004 (Mimeo).

OLIVEIRA Lílian Blank de.; JUNQUEIRA Sérgio Rogério Azevedo [et al]. **Curso de formação de professores**. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e a formação docente. São Paulo: Paulinas, 2006.

OLIVEIRA Lílian Blank de. **Informações sobre denominações religiosas acadêmicos e docentes**. Blumenau: E-mail de 11/09/2007

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. **Reflexões sobre as Políticas de Formação de Educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental através da EAD**. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim et al. Políticas Educacionais: múltiplas leituras. São Bernardo do Campo: UESP, 2002, p. 113-130.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. **Religião e Dominação de Classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO Theresa (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 153-189.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 4 ed. – Salvador: Paulinas, 1948.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

OTTO, Clarícia. **As Escolas Italianas entre o Político e o Cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos**. In: DALLABRIDA, Norberto. Mosaico de Escolas: Modos da educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 105-140.

PAIVA Ana Maria Severiano de. **Políticas educacionais brasileiras: como chegam a escola?** In: Revista de Educação AEC do Brasil: Forças mobilizadoras da educação. Ano 27, nº 109 – out./dez. de 1998. Brasília: AEC do Brasil, 1998, p. 28-38.

PAIVA, José Maria de. **Igreja e educação no Brasil Colônia**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-92.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2006a .

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza: tipos e processos**. São Paulo: Paulinas, 2006b.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PELUSO, Vitor Junior. **Aspectos da População e da Imigração no Estado de Santa Catarina.** In: SILVA, Jaldyr B. et al. Fundamentos da Cultura Catarinense. Rio de Janeiro: Laudes, 1970.

PEREZ, Valentin MARTINEZ-OTERO. **Teoría y práctica de la educación.** Madrid: Editorial CCS, 2003.

PERRENOUD, Philippe et al. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Formando Professores Profissionais. **Que estratégias? Que competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Mônica, MACEDO, de Lino, MACHADO, Nilson José e ALESSANDRINI, Cristina dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PICASSO, Pablo Ruiz. Exposição das Obras de Picasso. São Paulo, 2005.

PONTUAL, Pedro. **O Processo Educativo no Orçamento Participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado.** 2000. 281 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

QUEIROGA, Pe. Gervásio. **CNBB: comunhão e corresponsabilidade.** São Paulo: Paulinas, 1977.

QUINTANA, Mário. **Quintana de Bolso.** Porto Alegre: L&PM, 2006.

REALCE, Gionvani; ANTISERI, Dario. **História do pensamento filosófico y científico.** Tomo III. Barcelona: Edittorial Herder, 1992, p. 500.

RIBEIRO, Helcion. **Notas para a História do Povo de Deus em Santa Catarina.** Lages, 1987. (Mimeo).

RIBEIRO, Helcion. **Da Periferia um Povo se Levanta.** São Paulo: Paulinas, 1988.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 19. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: Quem manda, por que manda, como manda.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RHODEN, Kuno Paulo. **Parecer Formação de Professores de Ensino Religioso.** O Globo. 3ª feira, 03 de novembro de 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 27. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMANO, Roberto. Ensino laico ou religioso? In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola Pública, escola Particular e a Democratização do Ensino**. São Paulo: Cortez: e Autores Associados, 1989, p. 13-29.

ROMANO, Roberto. **Contra o ensino religioso**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de São Paulo, caderno 1. p. 2 de 08/09/1991.

ROSSETTI, Fernando. **Escolas de SP terão ensino religioso em 96**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de SP, Terça Feira, 19/09/1995, p. 3-4. Edição Nacional.

ROSSETTI, Fernando. **Estado pode não custear ensino religioso**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de SP, Terça Feira, 26/09/1995, Especial A-1.

RUEDELL, Pedro. **Trajatória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina: Canoas: Unisalle, 2005.

SACHET, Celestino; SACHET Sérgio. **Santa Catarina 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense, Vol. I, 1997,

SACHET, Celestino. **Santa Catarina 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense. Vol. II, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis da Educação**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia do século XXI**. Rio de janeiro: Ed. Record, São Paulo, 2005, p. 564-565.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Franciscanos na educação brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 93-107.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **A Política Educacional no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SCAMPINI, Pe. José. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras**. Estudo filosófico-jurídico comparado. Vozes: Petrópolis, 1978.

SENA, Luzia. (Org.). **Ensino Religioso e a Formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais**. In: FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio Joaquim (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SCHLESINGER, H; PORTO, H. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Vozes: Petrópolis, 1995.

SILVA JUNIOR, Hédio. **A Liberdade de Crença como Limite à Regulamentação do Ensino Religioso**. 2003. 215 f. Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2003.

SILVA Jair Militão da. **Políticas Públicas em Educação e Formação de professores da Educação para a Administração de Sistemas municipais de Ensino**. In: SEVERINO Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papyrus, 2003, p. 91-112.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Revista brasileira de Educação. São Paulo: ANPED. Nº 1, 1995.

SILVA, Valmor de (org.). **Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Rogério Luiz. As Escolas Paroquiais. In: DALLABRIDA. Norberto. **Mosaico de Escolas: Modos da educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 155-174.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. II: séculos XIX**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. III: séculos XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Educação e Igreja no Brasil: um ensaio no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 55-68.

TARDIF, Maurice, Lessard, C. e Gaurhier, C. **Formação dos Professores e Contextos Sociais: perspectivas internacionais**. Ed. Rés: Porto, PT., 1997.

TARDIF, Maurice. **Formação de professores em contextos sociais – perspectivas internacionais** -. Introdução geral (p. 5 – 59). Biblioteca Educação, 1999.

TARDIF, Maurice (org.). **Formação dos Professores e contextos sociais - perspectivas internacionais**. - Rés Editora Ltda – Portugal, 2000.

TAVES Rodrigo França. **Conselho decide hoje sobre ensino religioso**. Parecer do padre jesuíta RHODEN, Kuno Paulo foi criticado e refeito porque privilegia catolicismo. In: O Globo. Rio de Janeiro: O Globo. 3ª feira, 3 de novembro de 1998.

TV Globo. O Programa “O Fantástico” da TV Globo, de 25/03/2007, noticiou que na Alemanha Autoridades católicas e protestantes assinaram acordo de paz e articulação entre os dois grupos religiosos.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2001.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a Qualidade da Educação Básica? as estratégias mundiais**. In: TOMMASI, Lúvia de. [et al] (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TRATENBERG, Maurício. **Você é favorável ao ensino religioso na escola pública? Uma conquista da República**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de São Paulo, caderno 1, p.3, 19/10/91.

TRIVIÑOS, Augusto N S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – Joinville. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação do Curso de Ciências da Religião. **Projeto de Reestruturação: Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso**. Joinville: UNIVILLE: maio de 2004.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE, **Processo nº 97/07/04 e Parecer nº 280/04 aprovado em 15/07/04**. Joinville: UNIVILLE, 2004.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – Joinville. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação do Curso de Ciências da Religião. **Parecer da Comissão, 17 de junho de 2004**. Joinville: UNIVILLE: junho de 2004.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – Joinville. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação do Curso de Ciências da Religião. **Portaria nº 030/2004 – PROEN**. Joinville: UNIVILLE: junho de 2004.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. **Projeto de criação do Curso de Ciências da Religião – habilitação: Licenciatura do 1º e 2º graus em Educação Religiosa Escolar**. Tubarão: UNISUL, junho de 1996.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. **Proposta Curricular de Curso de Ciências da Religião – Licenciatura do 1º e 2º graus em Educação Religiosa Escolar**. Tubarão: UNISUL, 1996.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Memorando nº 28/2005**. Blumenau: FURB, 26 de setembro de 2005.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto de autorização do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso**. Blumenau: FURB, julho de 1996.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Curso de licenciatura Plena em ciências da Religião – habilitação em ensino Religioso**. Blumenau: FURB, novembro de 1999.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU / Divisão Acadêmica (DRA). **Quadro estatístico de ingressos no Curso de Ciências da Religião**. (Todos os ingressantes de 1997 a 2006). Blumenau: FURB/DRA. 04/05/2006.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU / Divisão Acadêmica (DRA). **Quadro estatístico – soma de alunos do Curso de Ciências da Religião por ano e semestre**. Blumenau: FURB/DRA. 04/05/2006.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Processo de Renovação do Reconhecimento do Curso em Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso**. FURB: Blumenau, Junho de 2005.

VALANDRO, Ede Maria, CF. **Em resposta ao clamor do povo.... a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas**. Joinville: CICAF, 1990.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WANDERLEY Luis Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no movimento de educação de base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Org.). **Tópicos em história da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou Intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

VISSER, Lizete Carmem [et al]. **Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da Escola**. Curitiba: FONAPER, 2000 [Coleção Cadernos Temáticos 01].

VISSER, Lizete Carmen. **Relatório do Curso a distância em Ensino Religioso (oral)**. Apresentado na Assembléia do FONAPER, São Paulo, 2002.

VILLELA, Heloisa de oliveira Santos. **Do artesanato à profissão – Representações sobre a institucionalização da formação docente do século XIX**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p.104-115.

WEBER, V. Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000.

WOLF, Elias. **A Unidade da Igreja: ensaio de eclesiologia ecumênica**. São Paulo: Paulus, 2007.

WOLFGANG, Leo Maar. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

XAVIER, Elizabete Maria; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

ZIMMERMANN, Roque. **A nova Lei de ensino Religioso**. Debates na Câmara dos Deputados. Relatório. In: CARON, Lurdes (Org.). e Equipe do GRERE. O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69-72

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino Religioso**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998a.

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino Religioso uma grande mudança**. (Coleção Separatas de discursos, projetos e pareceres/ nº. 46-98). Brasília: Câmara dos Deputados, 1998b.

SITES:

ANFOPE: Disponível em: <http://www.life.fae.unicamp.br/anfope>

ANPED: Disponível em: <http://www.anped.org.br>

BEBBER, Guerino. **Entrevista: Programa Magister**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/documento16.pdf> – Acesso em 09/09/072007.

CEE-SC: Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br>

CNBB: Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/>

CNE: Disponível em: <http://www.cne.pt>

COLÉGIO CATARINENSE. Histórico e situação do colégio catarinense In: <http://colegio.catarinense.g12.br/história.htm> - acesso em 29 de março de 2007.

CONER-SC: Disponível em: <http://www.conersc.hpg.ig.com.br/>

CONIC - Comissão de Ensino Religioso e Educação para o Ecumenismo Disponível em: <http://www.conic.org.br>. Acesso em 28/08/07.

CURSOS DE MAGISTÉRIO – SC: Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>

EDUCAÇÃO

PÚBLICA:

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist39_07.htm-17Km. Acesso em 2 de agosto de 2007.

ESCOLA ATIVA DE MUNICH - Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em julho de 2005.

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA - Disponível em: <http://www.uern.br/> Curso. Acesso em maio de 2006.

FAORO, Raymundo. **Modernização, no Brasil**. 1992, 6 (14), p. 10). Disponível em <http://www.cielo.br/> Acesso em 24/08/07.

FONAPER. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br> – acesso semanal em 2003 à 2007.

FRANTZ, Gilsa. **Começam as homenagens ao Divino Espírito Santo**. In: Jornal A NOTÍCIA - AN Capital, 5ª feira, 01 de junho de 2006. Disponível em Web <http://www.an.com.br/> - acesso em 16.06.2006.

FURB: <http://www.furb.br> – acesso em 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE SC: <http://www.sc.gov.br>

GPER-PUC-PR – Disponível em: <http://www.gper.com.br> – acesso em junho de 2007.

GUARESCHI, et al., 2004. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Política_pública – acesso em 11/05/07.

HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06>. Acesso em 24/08/07.

INEP: Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

LA SALLE: <http://ww1.lasalle.edu.br/caxias/> - acesso em 02 de agosto de 2007.

LAICIDADE: Disponível em: [http://pt.wikisource.org/wiki/Constituição_do_Brasil_de_1891 - 76k](http://pt.wikisource.org/wiki/Constituição_do_Brasil_de_1891_-_76k). Acesso em 25/08/07.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O pensamento Coletivo como Soma Qualitativa**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/> - acesso em: 04/09/2006a.

LEFÈVRE, Fernando; LEFEVRE Ana Maria. **Manual do Software Qualiquantisoft** In: Sales & Paschoal Informática, <http://www..spi-net.com.br> – acesso em 04/09/2006b.

Liberdade Religiosa: Disponível em: <http://www.google.com.br> e <http://www.liberdadereligiosa.org.br>. - acesso em 29/09/2006.

MEC: Disponível em: <http://mec.gov.br> Modernização no Brasil:

PROGRAMA MAGISTER- SC: Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>

SALES & PASCHOAL. Disponível em: <http://www.ipdsc.com.br> - acesso em 04/09/2006.

SALESIANOS: Disponível em: <http://www.db-piracicaba.com.br/> - acesso em 02 de agosto de 2007.

SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.govsc.com.br> – 2005

SANTA CATARINA: Disponível em: <http://www.sc.gov.conteúdo/santacatarina/história>. Acesso em 11 de abril de 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO - SC:

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>

SENADO FEDERAL: Subsecretaria de Informações. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/>

SILVA, Salete Maria. **Declaração de Virgínia**. 28 de dezembro de 2003. Disponível em <http://www.google.com.br>. E <http://www.urca.br> - Acesso em julho de 2005.

SOUZA José Brazilício de. (Música). NUNES, Horácio (Letra). **Hino do Estado de Santa Catarina**. Disponível em <http://www.buenas.com.br> - acesso em 14/04/2007.

SUESS, Paulo. **História Missionária (31/01/2006) – A história dos jesuítas no Brasil.** Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Disponível em: <http://www.cimi.com.Org> - Acesso em 14/02/2007.

UEPA – Disponível em: http://www.uepa.geral.brgrad_cursos.html. Acesso em maio de 2005.

UNISUL 2 Campus de Palhoça: Disponível em: <http://www.unisul2.com.br>

UNISUL: Disponível em: <http://www.unisul.br>

UNIVERSIDADE DE CURITIBANOS - UNC: Disponível em: <http://www.cbs.unc.br> - Acesso em março de 2007.

UNIVERSIDADE DE XANXERE – UNOESXE: Disponível em: <http://www.unoesxe.edu.br> - Acesso em março de 2007.

UNIVILLE: Disponível em: <http://www.univille.net>. Acesso em maio de 2005.

ZIRFAS, Jörg. **Ética Global como ética Glocal.** In: Educação & Sociedade - Educ. Soc. vol. 22 no. 76 Campinas Oct. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> - Acesso em 24/09/07

APÊNDICE A: FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS ACADÊMICOS EGRESSOS;
FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS DOCENTES DO CURSO
DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO - HABILITAÇÃO EM ENSINO
RELIGIOSO; TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PERFIL DOS ACADÊMICOS ENTREVISTADOS,
PERFIL DOS DOCENTES, TERMO DE AUTORIZAÇÃO.

APÊNDICE B: EXEMPLOS DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS
NO PROGRAMA QUALIQUANTISOFT DOS ACADÊMICOS
EGRESSOS E DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA
RELIGIÃO – LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM ENSINO
RELIGIOSO.

ANEXO 1: DECRETO Nº 119 A; DECRETO Nº 19.941 DE 30/04/1931; CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO; DOCUMENTO CNBB: ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA; LEI Nº 9.475/97; NOTA DO FONAPER – 2007.

ANEXO 2: Documentos do Estado de Santa Catarina: Curso de Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar; Projeto Curso Licenciatura Plena em ER – SC – 1972-1973 e 1989; Matriz Curricular da FURB, UNIVILLE e UNISUL 1996-2006.

ANEXO 3: PROGRAMA MAGISTER:

PARECER N 141/96; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; QUADRO GERAL DE VAGAS OFERECIDAS PELO PROGRAMA MAGISTER; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; DIÁRIO OFICIAL – SC – Nº 16141 DE 09.04.99 – PÁGINA 28; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 012 DE 24/02/06; JUSTIFICATIVA DE 24/02/2003; PARECER Nº 573/ COJUR/2003; CERTIFICADO DE COMPROVAÇÃO DE DISPONIBILIDADE ORÇAMENTÁRIA; CONTRATAÇÃO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO Nº 042/03 E RELATÓRIO PROGRAMA MAGISTER.

APÊNDICE A: FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS ACADÊMICOS EGRESSOS; FICHA DOS DADOS PRINCIPAIS DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO - HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO; TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PERFIL DOS ACADÊMICOS ENTREVISTADOS, PERFIL DOS DOCENTES.

DADOS PRINCIPAIS DOS ACADÊMICOS EGRESSOS ENTREVISTADOS

Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em ensino religioso

1. Quanto a origem:

Nome: _____

Local e data de nascimento: _____ Sexo: M () F ()

Endereço para contato: Rua _____ Nº _____

Bairro? _____ Cidade: _____ CEP _____

Fone Residência: _____ Fone de Trabalho: _____

Celular: _____ E-mail: _____

Denominação religiosa a que pertence? _____

2 Quanto a formação

Fez o Curso de Licenciatura Plena – habilitação em ensino religioso () FURB, ()

UNIVILLE () UNISUL

Ano de início _____ Ano de fim _____ Especialização: _____

Tem outra graduação? _____ Qual? _____

Fez Concurso para o ingresso no Quadro do Magistério Público Estadual: () Sim, () Não

Fez Concurso para o ingresso no Quadro do Magistério Público Municipal () Sim, () Não

Em que ano _____ É professor/a de: _____

Em que séries do ensino fundamental: _____

Ensino Médio – em que séries: _____

Endereço e local de trabalho: _____

Outras informações: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

DADOS PRINCIPAIS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – habilitação em ensino religioso

1. Quanto a origem:

Nome: _____

Local e data de nascimento: _____

Sexo: M () F ()

Endereço para contato: Rua _____ Nº _____

Bairro? _____ Cidade: _____ CEP _____

Fone Residência: _____ Fone de Trabalho: _____

Celular: _____ E-mail: _____

Denominação religiosa a que pertence? _____

2. Quanto a docência

É professor/a do Curso de Licenciatura Plena / habilitação em ensino religioso () FURB, ()

UNIVILLE () UNISUL

Que disciplina(s) _____

Ano de início _____ Ano de fim _____ Continua _____

Em que turmas: _____

Endereço e local de trabalho: _____

Outras informações: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de consentimento livre e esclarecido, eu _____, disponho-me a participar da pesquisa *Políticas públicas para a formação de professores de ensino religioso, do ensino fundamental, das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, no período de 1995 - 2006*, sob a responsabilidade da professora Lurdes Caron, aluna da Pós-Graduação no Programa de Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Declaro que minha participação é voluntária, tendo liberdade para desistir durante o processo da coleta de dados, caso venha a desejar, sem qualquer risco de penalização.

Será garantido o meu anonimato por ocasião da divulgação dos resultados e guardado sigilo de dados confidenciais.

Caso sinta necessidade de contatar a pesquisadora durante ou após a coleta de dados, poderei fazê-lo pelos telefones (0xx47) 9955 0721 ou (0xx11) 6653 7379 e por E-mail: lurcaron@terra.com.br.

As discussões serão gravadas segundo minha permissão.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir com a pesquisadora.

, ____ de _____ de 2006

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Quadro dos principais dados dos acadêmicos entrevistados do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena - Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNIVILLE e UNISUL – 2006

N°	Nome	Graduação	Prof. de ER		Concurso	Cidade	Denom. Relig.	Data Entrev.	Esp.
			E. F.	E. M.					
1	ACR1	CR/ER	5ª a 8ª Esc.Part.	SEE/D Pessoal	2001/Est.	Florianópolis	ICAR	27/04	Sim/ER
2	ACR2	CR/ER	5ª a 8ª	-	2001 Est.	São José	ICAR	28/04	Sim/ER
3	ACR3	CR/ER e C. Sociais inc.	5ª a 8ª	2ª a 3ª Soc.	2001/Est.	São José	ICAR	29/04	Sim/ER
4	ACR4	CR	5ª a 8ª	Diretor Escola Básica	2001/Est.	São José	IEQ	06/05	Sim/ER
5	ACR5	CR	5ª a 8ª	GEREI	2001 Est. e Mun.	Blumenau	ICAR	28/04	Sim* N/ER
6	ACR6	CR	5ª a 8ª	1ª a 3ª	2001/Est.	Jaraguá do Sul	Sem Religião.	29/04	S/M
7	ACR7	Teologia e CR	5ª a 8ª	1ª a 3ª	2002/Mun.	Blumenau	ICAR	27/04	Sim/ER
8	ACR8	Est. Sociais Filosofia e CR.	5ª a 8ª e Geog.	1ª a 3ª	1990/Mun.	Gaspar	ICAR	29/04	Sim / ER
9	ACR9	CR	Coord. ER	SEM/BL	1990/Mun.	Blumenau	ICAR	29/04	Sim. Ed.
10	ACR10	CR	5ª a 8ª em 2 UEs	-	2001/2003 Est. Mun.	Indaial	ICAR/	22/02	Sim/ER
11	ACR11	Ped. e CR	1ª a 8ª	Em lic. Estudo		Blumenau	IECLB	28/04	S/M
12	ACR12	CR	5ª a 8ª Lec. em 2 UEs	1ª Fil.	2002 Est. 1999 Mun.	Joinville	ICAR	19/04	Sim ER
13	ACR13	CR	1ª a 8ª	1ª a 3ª	2001/Est.	Blumenau/Pomerode	IEQ	29/04	Sim/ER
14	ACR14	CR	5ª a 8ª Lec. em 4 UEs	-	2002	Joinville	ICAR	31/03	Sim/ER
15	ACR15	CR	1ª a 8ª	-	2001/Est.	Jaraguá do Sul	ICAR	01/05	Sim/ER
16	ACR16	CR	Pré 1ª a 8ª	1ª a 3ª	2002/2003 Est. Mun.	Gaspar	ICAR	22/02	Sim/ER
17	ACR17	CR	1ª a 8ª	-	2001 Est.	Jaraguá do Sul	ICAR	05/05	S/M ER

**Docentes e coordenadoras do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena –
Habilitação em Ensino Religioso: FURB, UNISUL e UNIVILLE**

Quadro dos principais dados dos professores e coordenação entrevistados – 2006

Nº	Nome	Graduação	Pós-Graduação	Função no Curso CR	Denominação Religiosa
1	PCCR1 – CCCR1	Pedagoga	Mestra em Educação	Coordenadora do Curso e professora de Psicologia e Estágio Supervisionado - UNIVILLE	ICAR
2	PCCR2	Ciências Sociais e Teologia	Doutor em Bíblia	Professor de Textos Sagrados - UNIVILLE, FURB e UNISUL	ICAR
3	PCCR3	Filosofia e Teologia	Mestrado em Teologia Pastoral e Especialização em Música	Professor de Cosmovisão das Religiões, Culturas e Tradições Religiosas, Ritos nas Tradições Religiosas - FURB, UNIVILLE e UNISUL.	ICAR
4	PCCR4 – CCCR2	Pedagoga	Doutorado em Religião Educação	Coordenadora do Curso e professora de ER no Brasil, Metodologia ER, I e II, prática de Ensino I e II - FURB.	IECLB
5	PCCR5	Ciências Sociais	Especialização em Ciências Sociais	Ações Comunitárias - FURB e UNIVILLE.	ICAR
6	PCCR6	Pedagogia	Doutorado em Educação	Professora de Didática Geral, Currículo e Didática - FURB.	ICAR
7	PCCR7	Filosofia e Teologia	Doutor em Filosofia	Professor de Ethos no ER, Filosofia Religiosa e Filosofia Geral - FURB, UNIVILLE e UNISUL.	
8	PCCR8	Filosofia	Doutorado em Filosofia	Professor de Ética I e II e Filosofia da Educação e cidadania - FURB	ICAR
9	PCCR9	Estudos Sociais e Teologia	Doutorado em Teologia Sistemática e PhD em Teologia	Professor de Antropologia Religiosa Mística e Fé - FURB, UNIVILLE e UNISUL.	ICAR

APÊNDICE B: EXEMPLOS DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS NO PROGRAMA QUALIQUANTISOFT DOS ACADÊMICOS EGRESSOS E DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO – LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO.

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

1 - Qual o papel do Programa Magister na formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina?

A - Importância do Programa Magister - Curso de Ciências da Religião Licenciatura Plena – habilitação em Ensino Religioso

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: ACADÊMICOS EGRESSOS

ACR1 - Para mim, o papel do Programa Magister foi fundamental na formação de professores. Primeiro, porque as pessoas, pela sociedade que nós estamos, não querem muito investir nesta área de conhecimento. E as universidades que visam o retorno através do lucro, não teriam como oferecer um curso nessa perspectiva porque não têm o retorno. E através do Magister foi possibilitado para nós, os cursos de Ciências da Religião - licenciatura plena em Ensino Religioso.

O curso é de suma importância para a formação do professor deste ensino. Foi uma iniciativa do Estado, assumindo o seu papel de formação dos profissionais nesta área. Para Santa Catarina, no meu entendimento, foi fundamental para que pudesse se concretizar aquilo que a proposta curricular do Estado e a LDB vieram trazer para o Ensino Religioso.

ACR2 - O papel é capacitar o professor para uma visão aberta para trabalhar com o Ensino Religioso. Se o professor não tiver essa formação que o curso oferece, ele nas suas aulas, vai dar a sua formação. Terá dificuldade para entender o outro, sua cultura, no seu modo de ser diferente. E, também, não tem o conhecimento do fenômeno religioso que é o objeto do Ensino Religioso. Ele vai trabalhar valores e daí não tem objetivo o Ensino Religioso.

ACR4 - Para mim foi de grande importância esse programa porque possibilitou para nós professores de Ensino Religioso, que até então não tínhamos nem uma habilitação, a obter uma graduação. Ele veio trazer a grande oportunidade para a formação própria pessoal. O Estado de Santa Catarina é um dos primeiros estados a estar trabalhando a questão da formação de professores com licenciatura plena, em Ensino Religioso por meio do curso de Ciências da Religião, oferecido pelo Programa Magister. O curso oferece uma formação muito boa e tranqüila. Na época que estávamos fazendo o curso, pairavam algumas inseguranças na graduação quanto à questão do próprio trabalho, depois, na sala de aula. Ter-se-ia emprego ou não teria? E, mesmo assim, as pessoas que estavam envolvidas trabalharam firme, continuaram o curso e se formaram. Estamos, hoje, formados batalhando para que o Ensino Religioso se alicerce cada vez mais.

ACR5 - Eu penso que foi de muita importância porque a partir do curso abriram-se muitos caminhos e, hoje, eu posso estar trabalhando na área de Ensino Religioso. Por meio desse curso que a gente fez, tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento e fazer novas descobertas. Além de ser um curso muito interessante, ele foi gratuito. O curso nos proporcionou grandes momentos de convivência e, também, hoje, ele abriu muitos caminhos em minha vida.

ACR7 - Eu penso que o Programa Magister deu uma grande abertura para o Ensino Religioso possibilitou-nos ao menos a graduação e abriu espaço para esta disciplina e isso foi de fundamental importância, nesse campo, dentro da nova proposta. Eu creio que deveria continuar, porque há uma grande necessidade. Não só no nosso Estado e, sim, até de ampliar se fosse possível. Mas a questão principal é a política pública. Saber até que ponto, cada governo, cada partido político tem um plano para a formação de professores e que tenha continuidade. Eu lembro que quando iniciei o Magister em 1996, teve um grande questionamento sobre se "o Ensino Religioso vai cair fora da grade curricular", "não vai cair fora", não lembro agora quem era o secretário de educação da época, mas ele confirmou e iniciou um trabalho em favor do Ensino Religioso. Na época, houve todo um debate nesse sentido porque o aspecto do religioso foi uma revolução para a sociedade. Antes de 1997, havia em Santa Catarina, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), que, sem dúvida, contribuiu para a criação do curso de graduação aos professores de Ensino Religioso, porém, foi o

Programa Magister, com o curso de Ciências da Religião, que fez acontecer a formação de professores de Ensino Religioso.

ACR9 - Bom, para começar, eu não sei se para o curso de Ciências da Religião tinha algum objetivo político partidário. Sou formada pelo Magister, eu não vi por esse lado de políticas partidárias. Na realidade, a gente sempre precisou dessa formação; foi uma luta de muitos anos. Muitos pedidos foram feitos em muitos momentos. Acho que, para quem coordenava, era cansativo se humilhar cada vez e dizer "preciso estar formando". Então, o papel principal para mim sim, é a formação de educadores, que podem estar respondendo à realidade de hoje. Isto é, aquilo que a educação precisa estar fazendo hoje. Embora eu sei, que em todos os governos sempre tenha, toda uma questão político-partidária, independente disso, acho que o Programa Magister, atingiu o seu papel que é a de formar professores de Ensino Religioso, por meio do curso de ciências da religião. Pois é a primeira vez que se conseguiu no Estado um curso de licenciatura plena na área. Sou professora de Ensino Religioso desde 1986, e frente a mudança de concepções de Ensino Religioso, eu precisava realmente, estar me aprofundando mais, para ir lá ao encontro das crianças e dos adolescentes que a cada ano também são diferentes e não dá para trabalhar a mesmice. Então, a importância maior para mim é essa. A realidade lá da minha escola é da pluralidade mesmo. A gente não encontra mais na escola, só cristãos como encontrava em 1986, que até podia fazer celebração em sala de aula, que podia levar a Bíblia, podia levar a vela, etc. Hoje, se a gente levar, as próprias crianças questionam: "professora aqui é igreja ou é escola?" A escola tem o papel de transmitir conhecimentos, construir o conhecimento e com ele, o Ensino Religioso como disciplina do currículo não pode ficar longe disso. A questão da celebração é importante, a gente sabe que o ser humano é inteiro, é pleno, não tem como estar dividindo, mas o conhecimento ainda é o maior objetivo da escola. E o Magister vem fazer isso, vem trazer subsídio, vem fazer com que a gente se torne pesquisadores da realidade que está aí nessa pluralidade social religiosa, que uma coisa vai levando a outra, e, a gente precisa dar informação, sim. Isso para mim é importante.

ACR10 - Em primeiro lugar, quero dizer que, para mim, é emocionante e uma alegria estar com você, Lurdes! Que foi uma das minhas professoras na formação e, hoje, eu posso colaborar na sua pesquisa. Para mim, o Curso de Ciências da Religião - licenciatura plena em Ensino Religioso veio em boa hora, principalmente, porque me deu muitas possibilidades, muitas aberturas das quais eu jamais imaginava tê-las. Foi bastante difícil no início do curso, mas, são essas coisas que fazem com que a gente lute, vença e engrandeça o futuro. O curso foi feito, realmente, no tempo certo porque jamais imaginei fazer uma faculdade direcionada para o Ensino Religioso. Pelo contrário, gostaria muito, era de ter feito psicologia. A partir do momento que entrei no curso, todas essas minhas expectativas estavam presentes e através dele, hoje me sinto realizada. Estou buscando, a cada dia, maiores conhecimentos por meio de pessoas que podem me auxiliar, por meio dos meus educandos que são fantásticos! E todos colaboram durante as aulas. Então, o curso que fiz por meio do Programa Magister na FURB, foi valioso e tenho, a certeza, de que para meus colegas também. Creio que todos, os que se formaram, foram realmente batalhando com grandes visões. Penso que seria de grande valia, para outros estados.

ACR11 - Eu considero que o programa teve um papel muito significativo porque, até então, não tínhamos no Estado de Santa Catarina o curso de Ciências da Religião. Embora o curso aqui da FURB tenha sido criado anteriormente ao Programa Magister, ele foi inserido neste programa que visava justamente a habilitar aos professores das áreas mais defasadas de diferentes áreas. Então, nesse sentido, foi incluído também o de Ciências da Religião. E quanto ao papel do programa não só para professores de Ensino Religioso, ele teve um papel extremamente significativo porque ele possibilitou a formação de professores no Estado todo. É uma formação baseada numa ética, num compromisso muito grande, por ser uma proposta de formação diferenciada, era um Programa, assim, totalmente diferenciado. Nesse sentido, ocorre uma maior exigência por parte dos estudantes, porque uma coisa é vir todo dia para aula e outra é vir só final de semana. E por ser em consonância com o curso de Ciências da Religião (primeira turma) parece que a responsabilidade aumentava ainda mais, era o Programa Magister uma experiência nova no Estado - com o curso de Ciências da religião. E tudo isso acontece bem quando estamos com a mudança do artigo 33, ou seja, começamos o curso em início de janeiro de 1997 em dezembro de 1996 saiu o artigo 33 que preconizava ser sem ônus para os cofres públicos. Estávamos fazendo uma faculdade que era oferecida pelo governo e, no entanto, não teríamos remuneração se fôssemos trabalhar, uma vez que era sem ônus para os cofres públicos. Mas a gente percebe, que o programa realmente estava preocupado com a formação dos professores.

ACR12 - O papel é de pioneirismo, pois foi a primeira vez que surgiu uma licenciatura em Ensino Religioso, que era o que estava faltando para a profissionalização dos professores. Porque até então se tinha falado e se tinha uma polêmica na época sobre Ensino Religioso e Santa Catarina já tinha essa caminhada de Ensino Religioso como disciplina; já tentava organizar os conteúdos. Então, o Magister veio para tentar organizar essa profissionalização, e eu acredito um dos primeiros cursos que surgiu para a formação de professores e, em licenciatura, e não em capacitação, mas, uma graduação.

ACR14 - Para mim, para minha pessoa que já lecionava Ensino Religioso, mas sem a formação foi assim muito importante esse Programa. Ele veio responder as minhas dúvidas e perspectivas. O Programa Magister de caráter emergencial veio atender a necessidade de ter profissionais na área de Ensino Religioso com Licenciatura Plena em "Ciência da Religião", atuando com habilitação em Ensino Religioso. Até a vinda do Programa, não havia nas universidades cursos que atendessem em nível superior esta área. Para a disciplina de Ensino Religioso o curso foi de extrema importância. Foi um programa de muito valor, até porque, nós já conhecíamos a lei, as escolas apresentavam para nós as leis, mas nós tínhamos dúvidas de como trabalhar essa disciplina em sala de aula. A dúvida maior é porque cada professor tem uma religião, ele tem clareza quanto aos seus ideais, mas como passar na sala de aula essa disciplina que tem uma riqueza onde cada aluno traz seu ponto de vista, sua religião a sua crença? Então, com as disciplinas do Programa Magister, com disciplinas diferentes e com professores de alto nível, esse Programa foi muito importante, respondeu bastante às nossas necessidades. Até porque eu tinha formação, aliás, iniciei em uma outra área que era em pedagogia e não tive condições de terminar a minha faculdade por questões financeiras. E o Magister além de dar condições para ter um curso em nível superior, ele me deu muitas respostas, também, dentro dessa disciplina de Ensino Religioso que eu sempre gostei, mas acho muito difícil de trabalhar porque não se trata de uma religião, mas do fenômeno religioso que está presente em todas as culturas. Então é uma disciplina muito rica, porém, muito difícil. E o Programa Magister foi muito bom. É do conhecimento de todos que o curso não atendeu plenamente a demanda, pois o número de formados não foi suficiente para atender todas as vagas disponíveis e, sendo o professor um ser humano mortal e conseqüentemente passível de substituição, é fundamental que, como nas demais habilitações específicas a formação (o curso) seja contínuo.

ACR15 - A proposta do Programa Magister, enquanto professor que utilizou e foi beneficiado, é uma proposta inovadora em todos os aspectos. Destaco: o de poder sentar e conversar com profissionais de vários campos sobre o aspecto tangente ao Ensino Religioso. A conversa durante o curso era bem mais que o papel, mas a estrutura em todo o programa Magister neste percurso do Curso de Ciências da Religião. Então, para mim, o papel dele foi de extrema importância em SC e até mesmo, não só em nível de Brasil, mas a nível de mundo. Basta ver o Seminário Internacional de Ensino Religioso, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) realizado em 2003 em São Leopoldo/RS. Essa foi uma resposta para o Programa Magister, tanto é que hoje nós já temos em algumas universidades e outras até já namorando o Programa Magister. A CAPES, o ano passado solicitou alguma informação a respeito. É também papel relevante na formação do professor. Hoje, em Santa Catarina não tem como pensar no ensino religioso sem pensar no programa Magister. O papel do Magister é de interagir entre os professores que estão em sala de aula e o conhecimento científico elaborado aqui, no caso é o fenômeno religioso pelo diálogo, inter-religioso. E Santa Catarina sempre foi um Estado onde foi possível realizar este processo interpessoal e educativo.

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

1 - Papel do Programa Magister na formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina

A - Importância do Programa Magister – Curso de Ciências da Religião – habilitação e Ensino Religioso

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: DOCENTES E COORDENADORAS

PCCR1 e CCCR1 - O Programa Magister foi o ponta-pé inicial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Lei nº 9. 475/97 obrigam uma formação específica do professor e nesse sentido, acredito que o Ensino Religioso e os professores saíram beneficiados com esse programa que, até então, não era valorizado como profissional. É um convênio da Secretaria de Educação do Estado com as universidades para poder oferecer de forma emergencial a formação de professores. E nesse sentido, com a insistente solicitação para formar professores de Ensino Religioso, este ensino que, até então, não tinha curso de licenciatura plena, teve a chance de entrar também no Programa Magister.

PCCR2 - O papel, antes de mais nada, nasce da concepção de que o Ensino Religioso é um caminho (dos mais importantes) para a formação das consciências dos cidadãos comuns, especialmente, dos cidadãos que se deixam conduzir por princípios de fé. A importância disso se percebe nos resultados que são efetivamente testemunhados pelos próprios alunos do curso. Percebo que o curso é uma espécie de laboratório no qual nós vamos aprendendo que o ser humano identifica-se a partir de suas necessidades básicas. Temos os mesmos sonhos: de realização, de paz, de justiça e de fraternidade. Isso nos ajuda a superar as concepções, às vezes permeadas de fanatismo e de triunfalismo, de nossa tradição religiosa.

PCCR3 - O Programa Magister, oferecido pela Secretaria de Estado e SED, foi decisivo para a formação específica do professor de ER. De fato, o Estado, por força da lei maior, assumiu a capacitação do quadro de seus funcionários inabilitados e ofereceu todas as condições para habilitá-los: fez convênios com as Universidades que ofereceram o Curso de Ciências da Religião, pagou os professores, acompanhou o curso, ofereceu condições ao professor que sem sair da sala de aula fez o curso em finais de semana e nas férias, deu ajuda financeira para o deslocamento e alimentação.... Por fim, admitiu, via concurso público os professores que capacitou.

PCCR4 e CCCR2 - Politicamente, a possibilidade de oferta de curso de licenciatura para Ensino Religioso via convênio financeiro da SEE trouxe um **endosso** do Estado em relação à história peculiar e controversa desse componente curricular. Essa oferta veio carregada de significados múltiplos; esse endosso a partir de uma oferta de formação inicial para professores de Ensino Religioso disse **sim** à existência de um componente curricular. Vejo essa contribuição como um **selo**, um **carimbo** que deu um impulso e reconhecimento à caminhada deste componente curricular. No decorrer do processo, talvez, pelo **poder** emanado pelo “selo” que emancipava o grupo de formadores, infelizmente, muitas vezes, se supervalorizou a proposta formadora, em detrimento do processo histórico em si.

PCCR5 – [...], pela experiência que eu tive nas duas faculdades Blumenau e Joinville, considero de extrema importância o papel do Curso de Ciências da Religião para os professores e para favorecer a inclusão dos professores de Ensino Religioso na área do magistério. Em síntese: o papel do Programa Magister é de: a) possibilitar o aprofundamento e capacitação dos profissionais a partir do contexto desafiador das realidades onde trabalham como professores na área do Ensino Religioso; b) contribuir para o desenvolvimento do programa das disciplinas e atividades previstas no ementário de cada etapa.

PCCR6 - Lecionando em outras licenciaturas, ouço os alunos fazerem críticas aos cursos oferecidos pelo Magister, como: “ah professora... o pessoal que faz Magister”.... Classificam o Magister como um curso inferior. Mas digo-lhes que só quem trabalha no Magister sabe que não é um curso inferior. Que segue o mesmo currículo das outras licenciaturas.

PCCR7 - Bem, eu acredito que a proposta do Programa Magister em Santa Catarina, vem ao encontro, há uma necessidade fundamental que é a de formar pessoas com capacidade para trabalhar o Ensino Religioso de maneira diferente da tradicional. E o que a gente percebeu é que realmente havia uma necessidade. Há a necessidade das instituições escolares terem o Ensino Religioso. Ao mesmo tempo, muitas pessoas, professores, professoras sentiram a necessidade de terem uma formação mais adequada. Nos diálogos que a gente tinha, nas conversas com os alunos professores, eles sempre manifestavam. Até que enfim eles conseguiram ter essa preparação para o novo tipo de atendimento ao Ensino Religioso. Acredito que o curso de Ciências da Religião, com habilitação em Ensino Religioso por meio do Programa Magister, deva ter sido a coisa mais importante para a formação de professores. Muitos professores que eu conheço, usaram realmente o conteúdo de aprendizado do curso em sala de aula.

PCCR8 - O Programa Magister no meu modo de ver é uma tentativa de oferecer e custear uma formação em nível superior para outras áreas também; mas para a formação de professores de Ensino Religioso, mediante uma legislação que o governo federal impôs ou colocou.

PCCR9 - Eu acho que o Programa Magister cumpriu um papel de relevância extraordinária na formação de professores de Ensino Religioso em Santa Catarina. Primeiro, porque não havia professores de Ensino Religioso qualificados com título de graduação. O Programa Magister ofereceu cursos para outras áreas como, por exemplo, Letras, Matemática, Biologia e outras. O segundo foi que o Programa Magister com esses cursos de Ciências da Religião abriu a possibilidade de as universidades criarem o Curso de Ciências da Religião, fora do Programa Magister, como fizeram, por exemplo, a FURB e a UNIVILLE, não sei se há outras em SC, mas é uma proposta que está aí e acho que esse curso teria uma boa aceitação.

ANEXO 1: DECRETO Nº 119 A; DECRETO Nº 19.941 DE 30/04/1931; CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO; DOCUMENTO CNBB: ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA; LEI Nº 9.475/97; NOTA DO FONAPER – 2007.

DECRETO DO GOVERNO PROVISÓRIO
DECRETO N 119 A – DE 7 DE JANEIRO DE 1890

Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.

O Marechal Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, constituído pelo Exercito da República e Armada, em nome da Nação, decreta:

Art. 1º É prohibido à autoridade federal, assim como às dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear diferenças entre habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophica ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos actos individuaes, sinão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquiriram bens e os administrarem, sob limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edifícios de culto.

Art 6º O Governo Federal continua a prover cômgrua, sustentação dos actuaes serventuários do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminários; ficando livre a cada Estado o arbítrio de manter os futuros ministros desse e de outro culto, sem contravenção do dispositivo nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das sessões do Governo Provisório, 7 de janeiro de 1890, 2 da República – Manoel da Fonseca – Aristides da Silveira Lobo – Ruy Barbosa – Benjamin Constant Botelho de Magalhães – Eduardo Wanderkolk – BJ Ferraz de Campos Salles – Demetrio Nunes Ribeiro – Q. Bocayuva.

Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931.

O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:

Art. 1º - Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º - Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º - Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º - A organização dos programas de ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º - Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos o cumprimento exato dos seus deveres religiosos.

Art. 8º - A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º - Não permitindo aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10º - Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência das famílias todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11º - O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar¹.

¹ BRASIL. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Atos do Poder Executivo. Vol. 1, 1931, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1932.



FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

Considerando a memória histórica do Ensino Religioso no Brasil, que une os esforços de autoridades religiosas e educacionais, da família e da sociedade em geral, para sua efetivação na Escola;

- considerando o trabalho das diferentes organizações que acompanham o Ensino Religioso, em todo território nacional, na garantia de Educação para o Transcendente;
- considerando o contexto sócio-político-cultural e pluralista que aponta mudanças de paradigmas;

Os signatários, representantes de entidades e organismos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil, instalaram, no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis-SC, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, como:

- espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantia à educação de sua busca do Transcendente;
- espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Esta “Carta de Princípios” contém o contrato moral que todo signatário desse Fórum estabelece consigo mesmo e com seu comprometimento ético com a Educação, contrato que se projeta para além de compromissos jurídicos e institucionais:

1 - garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;

2 - definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

3 - contribuição para que o Ensino Religioso expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana;

4 - exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissional para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas, de todo magistério, bem como garantindo-lhes condições de trabalho e aperfeiçoamentos necessários.

Florianópolis, aos 25 anos do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER).

Disponível em [http:// www.fonaper.com.br/hp](http://www.fonaper.com.br/hp) - acesso semanal (09/05/2007)

*Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
34ª Assembléia Geral
Itaici, Indaiatuba-SP, 17 a 26 de abril de 1996*

O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Nós, Bispos da Igreja Católica no Brasil, conscientes do valor imprescindível da educação como processo amplo e integral, decisivo na formação da pessoa e da sociedade, acompanhamos com interesse a tramitação do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no Congresso Nacional. A aprovação, pelo Senado Federal, do Parecer Nº 30 de 1996, já encaminhado à Câmara dos Deputados, nos fez retomar a questão em nossa 34ª Assembléia Geral.

O povo brasileiro é profundamente marcado pela religiosidade. A sua história está impregnada de aspectos religiosos. Sua cultura e identidade fundamentam-se em diferentes tradições religiosas.

A Lei Magna, promulgada “sob a proteção de Deus”, afirma, em seu preâmbulo, que a fraternidade é o bem supremo da Nação. O Estado moderno não pode e não deve abdicar do seu dever intransferível de assegurar os direitos individuais do cidadão no exercício da cidadania, e dos grupos que buscam a realização do homem e da mulher como pessoa em todas as dimensões do seu ser.

Surpreendeu-nos o acréscimo da expressão “**sem ônus para os cofres públicos**” ao artigo que estabelece o Ensino Religioso como “disciplina dos horários normais das escolas públicas” (art. 30 § 3º).

Esta expressão contraria a Constituição Federal no seu artigo 210 § 1º, que reza: “**O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.**” Se o Ensino Religioso é disciplina dos horários normais das escolas públicas, alguém deverá ministrá-lo e o Estado não pode eximir-se da responsabilidade do ônus, o que tornaria esta disciplina elemento estranho ao currículo escolar. “A percepção de vencimentos pelo exercício do cargo é a regra da administração brasileira (...). Cargo gratuito é inadmissível na nossa organização administrativa (...). Diante deste princípio, resulta que todo aquele que for investido num cargo e o exercer (...) tem direito ao vencimento respectivo” (Lopes Meireles, Hely, Direito Administrativo brasileiro, 13ª ed, São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 1987). Agir diferentemente seria inconstitucional.

O Ensino Religioso é disciplina garantida pela Lei Maior. Por isso, não pode ser tratado como adendo nem como favor prestado a determinada denominação religiosa. Ele é **parte integrante de um processo de educação global** inserido nos horários normais das escolas públicas e compete ao Estado arcar com o devido ônus.

O professor de Ensino Religioso faz parte integrante do sistema educacional, tendo resguardados os seus direitos com o mesmo tratamento dispensado aos demais profissionais da educação. Conseqüentemente, sua remuneração, por parte do Estado, além de ser decorrência da Lei, é o cumprimento de um dever para com o cidadão.

O Ensino Religioso, compreendido como prática educativa que abre a pessoa à dimensão do transcendente, é mediação que ajuda a encontrar respostas às questões existenciais e a definir as exigências éticas inerentes ao exercício da cidadania. Nesta perspectiva, contribui para diminuir a violência, a corrupção e as desigualdades sociais.

Já existem, em nosso País, significativas experiências de Ensino Religioso Escolar, expressão de trabalho articulado entre diferentes confissões religiosas e Secretarias de Estado da Educação. São experiências que, superando o proselitismo, assumem a educação da e na religiosidade, tão necessária ao desenvolvimento integral da pessoa. Seria lamentável comprometê-las e anular o expressivo trabalho vivenciado no Ensino Religioso, hoje organizado em todos os Estados do Brasil, com exceção de um.

Queremos, ainda, lembrar que, no processo constituinte, a segunda maior emenda popular apresentada foi a favor do Ensino Religioso, e contou com apoio de diferentes denominações religiosas e entidades, o que expressa o desejo e a aspiração da sociedade brasileira.

Além de inconstitucional, a expressão “**sem ônus para os cofres públicos**” é um desrespeito para com a pessoa humana em processo de formação, para com o profissional da educação - professor, e para com a sociedade brasileira que entendeu a importância dessa disciplina no processo de educação integral e formação de pessoas-sujeito, comprometidas com a vida, com a história e com a construção de uma nova sociedade humana mais justa e solidária.

Estamos nos empenhando, em nossas dioceses e comunidades, com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs - CONIC, da Comissão Latino-Americana de Educação Cristã - CELADEC e do Fórum Permanente de Discussão sobre o Ensino Religioso, para que a mesma sociedade brasileira que, no processo constituinte, apoiou e fez aprovar a emenda pró-ensino religioso, mais uma vez, assuma a sua responsabilidade e a defesa dos seus direitos.

Aos Senhores(as) Deputados(as) Federais, representantes desta sociedade, propomos: **Seja supressa a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, mantendo, assim, o artigo 46 do Projeto da LDBEN original da Câmara dos Deputados.**

Deus abençoe os nossos Deputados e os faça intérpretes e portadores da esperança e das aspirações do povo brasileiro.

Itaici, Indaiatuba-SP, 22 de abril de 1996

ENSINO RELIGIOSO

LEI N° 9.475, de 22 de julho de 1997

Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

Art. 1° - O art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão 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.

§ 1° - 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.

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

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

Art. 3° - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997, 176° da Independência e 109° da República

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Nota: Esta lei está publicada no Diário Oficial n° 139, Seção 1, 4ª feira, Brasília, em 23 de julho de 1997

NOTA DO FONAPER

Quarta, 26 de Setembro de 2007 - 13:25hs.

Disponível em <http://www.fonaper.com.br/hp/> - Acesso semanal – 2007



O FONAPER, Associações de Professores de Ensino Religioso, Comissão que integra o Ensino Religioso da CNBB, Sindicatos, IECLB, GPER, Universidades, AEC, diversos Grupos de Professores, CONER\\s e a outros setores da comunidade em geral acompanham o Projeto de Lei nº 42/2007, que altera o artigo 33 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que regulamenta o Ensino Religioso na Educação Básica, realizaram ações conjuntas que visam a não alteração da Lei nº 9475/97.

Neste mês de agosto foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura o Projeto de Lei nº. 42-A, de 08/08 de 2007, da autoria do Exmo. Sr. Deputado Lincoln Portela, tendo como relator o Exmo. Sr. Deputado Antônio Bulhões. Tal Projeto visa a alterar o art. 33 da Lei nº. 9394, de 20/12/1996 e disciplina a oferta de educação sexual nas escolas de educação básica.

Ora, o artigo 33, que se refere ao Ensino Religioso nas Escolas da rede pública, na citada Lei nº. 9394/96, já foi alterado pela Lei 9475 de 22/07/1997, dando-lhe uma nova redação, sancionada pelo Presidente da República, o Exmº Sr. Fernando Henrique Cardoso.

O Ensino Religioso tendo recebido o tratamento de área de conhecimento pela Resolução CNE/CEB nº 02/1998 está em vigor há mais de dez anos. Nessa condição, atende regularmente às necessidades de nossos educandos e educandas, que freqüentam as escolas da rede pública.

Um GT formado pelo FONAPER vem acompanhado o processo da mobilização nacional diante do referido Projeto de Lei. O mesmo emitiu uma Carta à Sociedade Brasileira contendo uma posição sobre o assunto, a ser refletido por todos os interessados.

No dia 12 de setembro dois membros do GT, Professores Ângela de Ribeiro Holanda (Alagoas) e Élcio Cechetti (SC) encaminharam junto ao Congresso solicitações, manifestos, abaixo-assinados e documentos oriundos de diferentes Estados Brasileiros. Atendidos pessoalmente pelo Exmo. Sr. Deputado Lincoln Portela trouxeram a possibilidade de novos encaminhamentos para as questões propostas.

Neste sentido o GT e Coordenação do FONAPER, assessorados por seus pares, se reunirão no decorrer dos próximos 15 dias para discutir e deliberar propostas a serem encaminhadas junto ao autor do PL 42/2007, ainda no mês de setembro.

Agradecemos a participação, entre outros, das Associações de Professores de Ensino Religioso, Comissão que integra o Ensino Religioso da CNBB, Sindicatos, Universidades, IECLB, diversos grupos de professores, AEC, CONER(s) e outros setores da sociedade em geral, que participaram e colaboraram nos encaminhamentos dessa mobilização que visa a não alteração da redação dada ao artigo 33 da LDB, na forma da Lei nº 9475/97.

ANEXO 2: Documentos do Estado de Santa Catarina: Curso de Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar; Projeto Curso Licenciatura Plena em ER – SC – 1972-1973 e 1989; Matriz Curricular da FURB, UNIVILLE e UNISUL 1996-2006.

CURSO DE APROFUNDAMENTO PARA PROFESSORES NA ÁREA DE ERE

Currículo do curso do aprofundamento para professores na área de ERE 360h/aula, realizado em Santa Catarina no período de 1982 a 1987

DISCIPLINA	C. HORÁRIA
BÍBLIA - Introdução à Bíblia - Antigo Testamento - Novo Testamento	20h/a 50h/a = 120h/a 50h/a
TEOLOGIA SISTEMÁTICA - Credo - Ecumenismo - Vivência da fé	50h/a 30h/a = 115h/a 35h/a
HISTÓRIA - História da Igreja na perspectiva ecumênica - História do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa	40h/a 05h/a = 45h/a
DIDÁTICA - Didática e prática da Educação Religiosa no ensino de 1º e 2º graus - Criatividade no ensino (Arte, Música e Meios de Comunicação Social)	20h/a = 60h/a 40h/a
PSICOLOGIA - Psicologia Religiosa da criança e do adolescente	20h/a
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	360h/a

Nota: Para melhor atender a procura pelo curso e a necessidade de formação o mesmo, nos anos de 1985 a 1987, foi realizado em sete pólos (regiões) do Estado de Santa Catarina¹.

¹ CIER/SC. Relatórios dos Cursos de Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar, 1982-1987. Florianópolis: CIER, 1987.

PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA DE 1º GRAU EM EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR SANTA CATARINA - 1972

Por solicitação das Orientadoras da Educação Religiosa e em previsão das exigências que o 1º Decreto sobre Educação Religiosa estabelecia fora elaborado um Projeto de Licenciatura de I Grau em Educação Religiosa² e correspondente Regimento Interno, segundo as exigências do parecer 255/70 do Conselho Federal de Educação.

Atendendo ao aspecto ecumênico foi elaborado um esquema de Currículo Mínimo, aprovado pelo CIER na Reunião de 27/03/73.

O currículo serviria para montagem de Projetos de Licenciaturas de I Grau em Educação Religiosa, em Santa Catarina.

Elaborado o Currículo Mínimo foi solicitada a aprovação ao CFE. A resposta foi de que o CFE 'não pode pronunciar-se a respeito deste assunto'. (Ofício CFE/12/set de 73).

Mas o Pe. José de Vasconcelos (Conselho Federal de Educação), no mesmo ofício sugere o encaminhamento do assunto ao Conselho Estadual de Educação pelos seguintes objetivos:

1º O "ensino religioso" nas escolas oficiais só é obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus. Ora, pela nova Lei, tais escolas estão todas subordinadas ao sistema estadual de ensino e não mais divididas entre os dois sistemas: o local e o federal. 2º embora a Lei 5.692 quisesse repetir toda a especificação que estava contida no artigo 97 da lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases), alguns daqueles itens são válidos ainda. Dizia a Lei nº 4.024 que "o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autorização religiosa respectiva". Entendo que quando a Lei nº 5.692 (e a Constituição) dizem que o ensino religioso é obrigatório, mas de matrícula facultativa, está na realidade facultando ao aluno a dupla opção referida acima: a de ter (ou não) a formação religiosa e a de tê-la segundo suas crenças religiosas. Ora quem pode ser juiz válido neste setor, não é o Estado, que é leigo, mas a autoridade religiosa respectiva. 3º Deste modo nada impede que o Conselho Estadual de Educação desse Estado possa exigir, para registro dos professores que ministrarão ensino religioso nas escolas oficiais do Estado, que eles sejam registrados perante a autoridade religiosa respectiva, e que esta mesma autoridade, para conceder tal registro, possa exigir titulação oportuna. Creio que um curso organizado a moda das licenciaturas seria o caminho adequado, entre outros, para conceder tal titulação (CIER/SC, 1973, p. 1-2).

² CIER/SC. **Relatório sobre a Educação Religiosa Escolar de 1972-1973**. Florianópolis: CIER, 1973.

A grade curricular proposta em 1972 constava do seguinte Programa:

1 - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: 33 créditos: 495 h/a

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	H/A
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus	5	75
Estudos Brasileiros	4	60
Complementos de Português	3	45
Psicologia da Educação	4	60
Didática e Prática do Ensino com estágio	17	225

2 - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: 47 créditos: 705 h/a

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	H/A
HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: As religiões no mundo História do Povo de Israel (em conexão com Ciências Bíblicas) O mundo da época de Cristo Idade Antiga Idade Média Idade contemporânea	6	90
ESTUDOS DOS LIVROS SAGRADOS Geografia e História da Palestina A revelação transmitida e escrita Formação dos livros da Bíblia Síntese dos livros do AT e do NT Teologia Bíblica	8	120
SISTEMATIZAÇÃO DA DOCTRINA (TEOLOGIA) Desígnio de Deus Cristo Antropologia bíblica	35 20 5 10	300 75 75 150
IGREJA O Mistério da Igreja Atuação da Igreja	13 6 7	19 90 105

O Curso de Licenciatura deverá atingir 80 créditos: 1200h/a, distribuídos na proporção de 40% na Formação Pedagógica e 60% na Formação Específica.

Fonte: Relatório das Atividades do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina de 1972 – 1973. Florianópolis: CIER, 1973.

Nota: Este curso não fora aprovado e nem colocado em prática.

Para possibilitar a formação de professores para Educação Religiosa Escolar (ERE), o CIER em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) continuou promovendo, cursos, encontros, seminário para professores de ERE. E me 1981, o CIER em parceria com a SEE e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o Curso de Aprofundamento para Professores de ERE com 480 horas/aula (A nota é nossa CARON, 2007).

**PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
RELIGIOSA ESCOLAR EM SANTA CATARINA – 1989**

PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA O CURSO DE 3º GRAU EM ERE - 1989³

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	C/H
Filosofia da Educação	45	03
História da Educação	45	03
Psicologia da Educação	60	04
Sociologia da Educação	60	04
Estrutura do Ensino. de 1º Grau	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros	30	02
Didática Geral	60	04
Didática Especial da ERE	75	05
Prática do Ensino (Estágio Supervisionado)	75	05
Prática Desportiva	30	02
Bíblia		
Introdução à Bíblia e Noções de Hermenêutica		
Teologia do Antigo testamento	30	02
Teologia do Novo Testamento	60	04
História e Geografia bíblica	60	04
Teologia Sistemática	30	02
Cristologia e Pneumatologia		
Teologia da Trindade	45	03
Antropologia Cristã	45	03
Escatologia	45	03
Liturgia e Sacramento	30	02
Teologia das Religiões	45	03
Fé Cristã e Ética Social	45	03
Eclesiologia	45	03
História	30	02
História do Cristianismo		
História da Igreja na América Latina	45	03
História do Movimento Ecumênico e CIER	30	02
Ecumenismo e Diálogo Religioso	15	01
Os Movimentos Afro-Religiosos	30	02
Espiritualidade do Educando e do Educador	30	02
TOTAL	1.260	84

A justificativa da necessidade de criar curso a nível de 3º grau para habilitar professores estava fundamentada nos seguintes pontos que:

(...) - somente uma educação de qualidade contribui para gerar um homem, uma mulher nova e, conseqüentemente uma sociedade mais livre e mais justa com valores éticos; - no processo educacional não pode ser ignorado todo o processo da religiosidade com tendência inata de toda a pessoa; - todo o processo educativo vem sofrendo as conseqüências da atual situação político-histórico-econômico-social, que se manifesta na pobreza de valores humanos, religiosos e de uma desestabilidade ética; - a escola deve ser o lugar onde são valorizados, compreendidos e vivenciados o estudo da vida e os valores humanos religiosos; - a Educação Religiosa Escolar é componente curricular integrante e integrador das forças que alimentam e renovam a ação educativa, por isso precisa contar com recursos humanos devidamente preparados, capazes de analisar a educação no âmbito social, psicológico, pedagógico, científico, teológico, ético, filosófico e espiritual; - a Educação Religiosa tem amparo legal na Constituição Federal, art. 210, parágrafo 1º; Estadual, art. 164, parágrafo 1º; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³CIER/SC. Projeto do Curso de Licenciatura Plena – para Professores de Educação Religiosa Escolar elaborado por uma Comissão formada por representantes da SEE, CIER e UDESC/SC, em 1989.

Lei nº 5.692/71, art.7º , parágrafo único; no Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação, no Sistema Estadual de ensino - Lei nº 4.439/69, art.25, no Decreto nº 13.692/81, e no Parecer nº 72/72 do Conselho Estadual de Santa Catarina. Para atender os alunos de 5ª a 8ª série e 2º grau, em 1989 há 907 professores admitidos em caráter temporário na disciplina de ERE e 205 efetivos e/ou admitidos em outras disciplinas que complementam carga horária com a ERE. Dentre estes professores, 647 têm formação de 2º grau, 122 formação incompleta de 3º grau e os demais são habilitados em outras disciplinas. A Constituição Federal prevê a estabilidade de emprego após 5 anos efetivos de trabalho e para que o professor de ERE possa regularizar sua situação funcional, necessita estar habilitado na ERE. A Educação Religiosa Escolar necessita estar inserida em todo o contexto e níveis da educação e não ser apenas um apêndice dela. Por isso, faz-se necessário e urgente a criação e funcionamento de um curso a nível de 3º grau em ERE, para atender o grande número de professores que atuam nesta disciplina, bem como corrigir discriminações que a estes são impingidas".⁴

Objetivos do Curso

"Desenvolver, através de Curso de Licenciatura, uma formação sistemática que possibilite aos professores ganho de competência profissional adequada e atualizada à Educação Religiosa nas escolas oficiais de Santa Catarina. - Capacitar professores de ERE através de informações sobre o fator religioso e suas conseqüências sócio-culturais no universo pluralista da educação e de reflexões sobre a relação com o transcendente na vida humana. - Habilitar professores de ERE com vistas à sua regularização funcional. - Melhorar o nível de desempenho prático dos professores de ERE mediante conhecimento do Programa de ERE de caráter interconfessional e sua adequada aplicação."⁵

Nota: Este projeto elaborado em conjunto: Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar, Universidade Estadual do Desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC) e Secretaria de Estado da Educação acabou não sendo aprovado nem pela UDESC e nem pela SEE, entre outras questões, por falta de definição de políticas públicas do governo, para a absorção da mão-de-obra preparada. (Nota é de CARON, Lurdes,

⁴CIER, **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Religiosa Escolar** junto à UDESC, 1988-1990.

⁵Id. Ibid., 1988-1990

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO
UNIVILLE – JOINVILLE – Maio de 2004**

SÉRIE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	TEÓRICO	PRÁTICA
	Filosofia Geral	64	54	10
	Metodologia de pesquisa	64	54	10
	Língua Portuguesa	64	54	10
	Psicologia Geral	64	54	10
	Sociologia Geral	64	54	10
1 ^a	Antropologia Religiosa	128	108	20
	Introdução aos Textos Sagrados	64	54	10
	História da Educação	64	54	10
	Total da Carga Horária	576	486	90
	Sociologia Religiosa	64	54	10
	Cultura e tradições Religiosas	64	54	10
	Cosmovisão das Religiões e Movimento Religioso	64	54	10
	Psicologia e Desenvolvimento e da Aprendizagem	128	108	20
2 ^a	História Religiosa na América Latina	64	54	10
	Filosofia Religiosa	64	54	10
	Ética em Ciência da Religião	64	54	10
	Textos Sagrados	128	100	28
	Total da Carga Horária	640	532	108
	Mística e Fé	64	44	20
	Teologia nas Tradições Religiosas	64	54	10
3 ^a	Psicologia Religiosa	64	54	10
	Ecumenismo e Diálogo Interreligioso	64	54	10
	Didática	64	54	10
	Textos Sagrados	128	100	28
	Ética em Ciência da Religião	64	54	10
	Total da Carga Horária	512	414	98
	Textos Sagrados	128	104	24
	Ensino Religioso no Brasil	64	54	10
4 ^a	Estrutura e Funcionamento do Ensino	64	44	20
	Metodologia do Ensino Religioso	128	98	30
	Ações Comunitárias	64	44	20
	Religiosidade popular na América Latina	64	54	10
	Total da Carga Horária	512	398	114
	Total Geral da Carga Horária	2240*	1830	410
	Estágio Curricular	400*		
	Atividades Acadêmico-Científico	200*		
	Total Geral da Carga Horária	2840		

Total do Estágio Curricular Supervisionado = 400* - sendo que 128 horas serão desenvolvidas na 3^a série e 272 horas na 4^a série.

Horas de Atividades Acadêmico-Científico Cultural: 200* horas

Total de horas Práticas como Componentes Curriculares = 400 horas

Total Geral da Carga Horária: 2240* + 400* + 200* = 2840 horas

Fonte: Projeto de Reestruturação Curso de Licenciatura Plena em Ciência da Religião – Habilitação em Ensino Religioso – Univille: Joinville, maio de 2004, p. 40.

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO UNIVERSIDADE
REGIONAL DO SUL DO ESTADO**

1996 – 1999

Ordenação Vertical, Horizontal, Estrutural e Pedagógica

SEMESTRE	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
	Sociologia	04	60
	Psicologia Geral	04	60
1°	Filosofia I	04	60
	Língua Portuguesa	04	60
	Metodologia Científica de Pesquisa	04	60
	Educação Física I	02	30
	SUB-TOTAL	22	330
	Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso	04	60
	Sociologia da Educação	04	60
2°	Psicologia da Educação I	04	60
	Cosmovisão das Religiões e Movimentos Religiosos I	04	60
	Introdução aos Textos Sagrados	04	60
	Educação Física II	02	30
	SUB-TOTAL	22	330
	Teologia nas Tradições Religiosas	04	60
	Sociologia Religiosa	06	90
3°	Psicologia da Educação II	04	60
	Cosmovisão das Religiões e Movimentos Religiosos II	04	60
	Textos Sagrados I	06	90
	SUB-TOTAL	24	360
	Ações Comunitárias	06	90
	Metodologia do Ensino de 1° e 2° graus	04	40
	Didática	04	60
4°	Textos Sagrados II	06	90
	Estrutura e Funcionamento do Ensino 1° e 1° e 2° graus	04	40
	SUB-TOTAL	24	360
5°	Exegese I	06	90
	Antropologia Religiosa	04	60
	Ética e Ciências da Religião	04	60
	Seminário de Formação Humanística	02	30
	Filosofia da Educação	04	60
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio I	10	150
	SUB-TOTAL	30	450
	Exegese II	04	60
6°	Religiosidade Popular	04	60
	Mística e Fé	02	30
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio II	10	150
	TCC	08	120
	SUB-TOTAL	28	420
	TOTAL GERAL	150	2.250

Fonte: Proposta Curricular do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso – Arquivos da UNISUL – 2006.

Universidade Regional de Blumenau															
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação															
Currículo Pleno em Ciências da Religião															
Habilitação Licenciatura Plena em Ensino Religioso															
												Cód.: 2001.1.111-0			
Área	Formação	Matérias	Disciplinas	Característica	Créditos - Fase								Horas Aula	Créditos	
					I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII			
	G	Português	Técnicas de Redação	Obrig.	4									72	4
	E	Metodologia e	Metodologia do Trabalho Acadêmico	Obrig.		2								36	2
C	R	Técnicas de Pesquisa	Projetos de Pesquisa em Ciências da Religião	Obrig.			2							36	2
O	L	Informática	Informática Básica	Obrig.	4									72	4
SUBTOTAL DA FORMAÇÃO GERAL						8	2	2	0	0	0	0	0	216	12
M	B	Sociologia	Sociologia	Obrig.	4									72	4
	Á		Sociologia Religiosa	Obrig.		4								72	4
U	S	Filosofia	Filosofia Geral	Obrig.		4								72	4
	I		Filosofia da Religião	Obrig.			4							72	4
M	C	Antropologia	Antropologia Religiosa	Obrig.	4									72	4
	A	SUBTOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA				8	8	4	0	0	0	0	0	360	20
SUBTOTAL DA ÁREA COMUM						16	10	6	0	0	0	0	0	576	32
			Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos I - II	Obrig.	4	4								144	8
			História Religiosa na América Latina	Obrig.			4							72	4
	E	Teologia	Religiosidade Popular na América Latina	Obrig.			4							72	4
	S		Latina	Obrig.				4						72	4
	P		Ecumenismo e Diálogo Interreligioso	Obrig.				4						72	4
P	E		Ensino Religioso no Brasil	Obrig.					6					108	6
R	C		Mística e Fé	Obrig.					4					72	4
O	Í	Ética	Ética em Ciências da Religião I - II	Obrig.				2		2				72	4
F	F		Introdução às Escrituras Sagradas	Obrig.			6							108	6
I	I	Escrituras Sagradas	Escrituras Sagradas e Ressurreição	Obrig.			6	6	2					252	14
S	C		I - II - III	Obrig.											
S	A		Escrituras Sagradas e Reencarnação	Obrig.						4				72	4
I		Ações Comunitárias	Ações Comunitárias I - II	Obrig.						4	4			144	8
O		Tópicos Especiais	Tópicos Especiais em Ensino Religioso	Obrig.			2							36	2
N		Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	Obrig.								6	108	6	
A															
L	SUBTOTAL DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA					4	4	10	12	12	12	10	10	1332	74
I		Didática	Didática Geral	Obrig.				4						72	4
Z	P		Metodologia do Ensino Religioso I - II	Obrig.					4	4					144
A	E	Psicologia	Psicologia do Desenvolvimento	Obrig.			4							72	4
N	D		Psicologia da Aprendizagem	Obrig.				4							72
T	A	Legislação de Ensino	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	Obrig.					4					72	4
E	G														
	Ó	Fundamentos da	História da Educação	Obrig.			4							72	4
	G	Educação													
	I	Psicopedagogia	Psicopedagogia Religiosa	Obrig.					4					72	4
	C	Estágio Supervisionado	Prática de Ensino em Ensino Religioso I - II	Obrig.						10	7			306	17
	A														
SUBTOTAL DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA						0	4	4	8	8	8	10	7	882	49
COMPLEMENTAR		Educação Física	Ed. Física - Prática Desportiva	Obrig.	2	2								72	4
TOTAL GERAL DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO						22	20	20	20	20	20	20	17	2862	159
Grade Curricular válida para os alunos que ingressaram, na Universidade, a partir de 2001/1.										Um Crédito = 18 horas-aula					
Grade Curricular aprovada pelo Parecer-CEPE nº 365/97, de 16 de setembro de 1997 e retificada pelo Parecer-CEPE nº 421/2000 de 14 de novembro de 2000.															

Fonte: Proposta Curricular da FURB - 2005

ANEXO 3: PROGRAMA MAGISTER:

PARECER N 141/96; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; QUADRO GERAL DE VAGAS OFERECIDAS PELO PROGRAMA MAGISTER; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 076 DE 26.03.99; DIÁRIO OFICIAL – SC – Nº 16141 DE 09.04.99 – PÁGINA 28; COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 012 DE 24/02/06; JUSTIFICATIVA DE 24/02/2003; PARECER Nº 573/ COJUR/2003; CERTIFICADO DE COMPROVAÇÃO DE DISPONIBILIDADE ORÇAMENTÁRIA; CONTRATAÇÃO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO Nº 042/03 E RELATÓRIO PROGRAMA MAGISTER.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)