

Dionísio Felipe Hatzenberger
Helena Venites Sardagna
(Orgs.)

A Docência no Ensino Religioso

Desafios e
possibilidades



Esta obra reúne produções acadêmicas que são fruto das pesquisas produzidas pelos estudantes do curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso, cruzando os saberes e conceitos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), as competências e habilidades do Ensino Religioso propostas pela BNCC com problemas de pesquisa situados em diferentes espaços sociais, sempre conectando-os à docência no componente de Ensino Religioso. Utilizando-se de metodologias, procedimentos e técnicas diversificadas e pesquisando temas diversos e contemporâneos, esta obra apresenta textos autorais que formam um universo de saberes que conversam com várias áreas do conhecimento e propõem vários tipos de ações, desde aquelas que são da alçada do professor, do gestor público ou do cidadão em geral.



A docência no Ensino Religioso



Série Ciências da Religião e outras fronteiras

Diretores da Série

Prof. Dr. Célio de Pádua Garcia
Prof. Ms. Cristiano Anderson Bahia

Comitê Editorial Científico

Prof. Dr. Faustino Teixeira
(UFJF)

Prof. Dr. Gilbraz Aragão
(UNICAP)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira
(PUC-Minas)

Prof. Dr. Leandro Garcia Rodrigues
(UFMG)

Prof. Dr. Yamil Antônio Samalot-Rivera
(Univ. de Puerto Rico – Rio das Pedras)

Profa. Dra. Sandra Célia Coelho
(UNEB)

Profa. Dra. Rosinalda, da Silva Simoni
(PUC-Goiás)

Prof. Dr. Roberto Francisco de Oliveira
(PUC-Goiás)

A docência no Ensino Religioso

Desafios e possibilidades

Organizadores:

Dionísio Felipe Hatzenberger

Helena Venites Sardagna



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Fotografia de Capa: Deb Dowd

Revisão Textual: Prof. Esp. Graziela Maria Lazzari

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Ciências da Religião e outras fronteiras - 1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites (Orgs.)

A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades [recurso eletrônico]/ Dionísio Felipe Hatzenberger; Helena Venites Sardagna (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

531 p.

ISBN - 978-65-5917-025-8

DOI - 10.22350/9786559170258

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Teologia; 2. Ensino Religioso; 3. Docência; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 200

Índices para catálogo sistemático:

1. Teologia 200

Sumário

Prefácio	11
Maristela F. R. Guasselli	
Apresentação	13
Dionísio Felipe Hatzenberger	
Helena Venites Sardagna	
1	16
Subsídios de Ensino Religioso nos currículos da Educação Infantil: BNCC e RCG	
Karine da Silva Wasum	
Alessandra Preussler de Almeida	
2	36
Formação docente e subsídios para estratégias pedagógicas no Ensino Religioso a partir da BNCC e do RCG: uma reflexão sobre a diversidade religiosa	
Cíntia Romana Sander	
Helena Venites Sardagna	
3	56
O referencial curricular gaúcho e as diretrizes para o Ensino Religioso: diversidade religiosa e formação ética	
Magda Beatriz Mattner	
Helena Venites Sardagna	
4	94
Concepções de Ensino Religioso: um estudo comparado entre discurso docente e a BNCC	
Michele Magnus	
Dionísio Felipe Hatzenberger	

5.....	111
A presença feminina na liderança de comunidades religiosas pentecostais e neopentecostais	
Angela Maria da Costa de Abreu Dionísio Felipe Hatzenberger	
6.....	143
Percepções de intolerância religiosa entre estudantes de sextos e sétimos anos em uma escola da periferia de Novo Hamburgo/RS	
Maurício Antônio Leopoldo Marlos Bezerra de Mello	
7.....	160
Ensino Religioso na escola: emergências de tolerância no Ensino Fundamental	
Luciano da Silva Rodrigues Marlos Bezerra de Mello	
8	187
Influência das manifestações e tradições religiosas nas relações interpessoais no contexto escolar: pesquisa com estudantes de uma escola pública do município de Novo Hamburgo/RS	
Luciana Boll Dionísio Felipe Hatzenberger	
9.....	228
O Ensino Religioso frente à intolerância religiosa com estudantes pentecostais: um estudo situado em Escolas Públicas da cidade de Campo Bom/RS	
Rudimar de Lima Saidler Dionísio Felipe Hatzenberger	
10	260
Das contas do rosário ao som do tambor: religiosidade afrodescendente na escola	
Priscila Adriana Oliveira da Silva Pilato Pereira Magna Lima Magalhães	

11.....	290
A prática pedagógica do professor de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti: reflexões a partir da BNCC e do RCG	
Janine Boll	
Daniela Vieira Costa Menezes	
12	326
Especialização em docência no Ensino Religioso e relações com a BNCC: contribuições para a qualificação pedagógica	
Fernando Soares dos Reis	
Helena Venites Sardagna	
13	354
Elaboração e planejamento do trabalho docente em Ensino Religioso: o caso de uma escola de Novo Hamburgo/RS	
Gabriela Miranda Ferraz	
Dionísio Felipe Hatzenberger	
14	374
Registros de professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo	
Mônica Albuquerque Cezar	
Pilato Pereira	
15	390
Ensino Religioso e BNCC: relações entre as áreas de ciências naturais e humanas sobre a origem da vida	
Cléber Gomes Guarize	
Daniela Viera Costa Menezes	
16	407
Projeto escola da vida e educação pública: impactos de sua realização nas escolas de Novo Hamburgo/RS	
Muriel Passini	
Dionísio Felipe Hatzenberger	

17	433
Ludicidade em sala de aula: trabalhando com jogos no Ensino Religioso	
Pablo Ricardo Prandini	
Mirna Susana Viera de Martinez	
18	464
Ensino Religioso e musicalização: interdisciplinaridade frente aos temas emergentes e contemporâneos na sala de aula	
Débora Noemi Rosa Silva dos Santos	
Mirna Susana Viera de Martinez	
19	478
Letramento religioso: a prática docente e diversidade religiosa	
Jorlete Gomes de Santana	
Rochele da S. Santaiana	
20.....	505
Conhecimentos tradicionais e autoria indígena: o Ensino Religioso na educação escolar indígena do povo Kaingang	
Vivian de Fátima Oliveira da Silva	
Pilato Pereira	
Inês Caroline Reichert	

Prefácio

*Maristela F. R. Guasselli*¹

Apresentar uma produção que é fruto de pesquisas e muito estudo, é uma responsabilidade e ao mesmo tempo uma satisfação em contribuir para compartilhar reflexões sobre o contexto escolar presentes neste *e-book* intitulado *A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades*. Esse livro é a culminância dos estudos da Especialização em Docência no Ensino Religioso, desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em convênio com a Prefeitura de Novo Hamburgo e o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER), cuja oferta foi chancelada por meio da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, desde as primeiras iniciativas. Como parte dessa conquista, acompanhei e apoiei a concretização do curso que vem qualificar a área do Ensino Religioso para a Educação Básica.

O livro, organizado pela Professora Doutora Helena Venites Sardagna e pelo Professor Mestre Dionísio Felipe Hatzenberger é composto por artigos que expressam a problemática da área do Ensino Religioso, área esta de oferta obrigatória, porém, historicamente não contou com oferta de licenciatura para formação inicial do professor. Destaco ainda, que a Licenciatura em Ciências da Religião, recentemente ofertada, não contempla o quantitativo de profissionais suficientes frente à demanda educacional. Nesse sentido, o Ensino Religioso por muito tempo permaneceu como uma área sem direção epistemológica e vem sendo ministrado a partir da concepção do docente, sem formação específica, que muitas vezes

¹ Doutora em Educação

assume o componente como complementação da sua carga-horária. Esse foi o grande motivador que mobilizou a oferta da especialização.

Essa obra toma o Ensino Religioso como ciência, numa perspectiva de compreender as diferentes manifestações religiosas que configuram a sociedade e o contexto escolar, na contramão do caráter confessional que por muito tempo perdurou.

Os artigos expressam a realidade vivida, contrastam o campo epistemológico com os saberes empíricos, evidenciando problemáticas a serem enfrentadas no campo educacional, em relação ao Ensino Religioso. Pensar o Ensino Religioso na contemporaneidade exige estabelecer vínculos entre o campo da docência e as práticas relacionadas à diversidade e à tolerância. Requer aproximações entre as práticas pedagógicas e articulação de saberes, além de considerar as relações curriculares, tendo em vista os documentos legais, como, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho.

Na condição de professora, argumento em favor do aprofundamento de estudos que qualifiquem a área da educação, tal como a área do Ensino Religioso, partindo de problemáticas locais e constituindo espaços profícuos de seguir a discussão.

Apresentação

Dionísio Felipe Hatzenberger

Helena Venites Sardagna

O Ensino Religioso é presente no currículo escolar desde os primórdios da escolarização brasileira. Inicialmente, conectado à catequese católica, nos tempos da colonização e do Império, com o nome de educação religiosa ou apenas aula de religião. Na República ele, instintivamente, continuou ali, mas sem muita clareza de qual seria sua função, uma vez que o Estado republicano instituiu a separação entre Estado e Religião. A Constituição de 1988 manteve a disciplina no currículo, mas também não esclareceu qual sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, com alteração em 1997, determinou que sua natureza não seria confessional. E finalmente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delimitou qual é o lugar de conhecimento do Ensino Religioso, seus objetivos, objetos de conhecimento, habilidades e tudo mais.

Esta obra está vinculada ao curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso, promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH) e com o Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (CONER/RS).

Realizar a formação e capacitação de docentes de Ensino Religioso em período imediatamente posterior à promulgação da BNCC (BRASIL, 2017) é, com certeza, trilhar um caminho ainda não explorado no que diz respeito ao emprego de novos conceitos e à implicação de uma nova (ou pouco conhecida) área do conhecimento, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Porém, mais do que um desafio, tal processo formativo foi visto

pela equipe da UERGS, em parceria com a SMED/NH e o CONER/RS como uma grande oportunidade de produzir pesquisas e saberes extremamente significativos para o fazer pedagógico em consonância com o novo documento de currículo nacional.

Com a visão de que todo conhecimento precisa ser compartilhado e de que sua produção no âmbito da educação pública deve ser divulgada como forma de disseminação do saber e das boas práticas, esta obra reúne produções acadêmicas que são fruto das pesquisas produzidas pelos estudantes do curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso, cruzando os saberes e conceitos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), as competências e habilidades do Ensino Religioso propostas pela BNCC com problemas de pesquisa situados em diferentes espaços sociais, sempre conectando-os à docência no componente de Ensino Religioso. Utilizando-se de metodologias, procedimentos e técnicas diversificadas e pesquisando temas diversos e contemporâneos, esta obra apresenta textos autorais que formam um universo de saberes que conversam com várias áreas do conhecimento e propõem vários tipos de ações, desde aquelas que são da alçada do professor, do gestor público ou do cidadão em geral.

As discussões problematizam à docência no Ensino Religioso, enquanto prática que perpassa o currículo escolar e que necessita atentar para princípios éticos, na perspectiva dos direitos humanos, como forma de exercer a cidadania. Uma área que exige práticas alinhadas à realidade dos contextos de ensino, que enfatizam a liberdade de crença, o pluralismo religioso, a intolerância religiosa e o respeito a diferentes práticas celebrativas no campo das religiões, tendo em vista uma cultura de paz. Nesse sentido os estudos buscam referência em competências da BNCC, destacando-se a nona, que vislumbra o Ensino Religioso aliado ao exercício da empatia, da resolução de conflitos, do diálogo e da cooperação.

O livro reúne 20 artigos que estão organizados por eixos com as discussões que permearam os estudos aqui reunidos. O primeiro eixo faz uma articulação entre a BNCC e Referencial Curricular Gaúcho (RCG), estabelecendo relações curriculares, evidenciando a importância dos

documentos oficiais na consolidação da área do Ensino Religioso nos sistemas de ensino. Já, o segundo eixo de discussão, enfatiza a diversidade e a tolerância, na relação com as práticas curriculares nos contextos específicos, nos quais foram realizadas as pesquisas. Um terceiro eixo diz respeito à prática docente para o Ensino Religioso, na qual é possível evidenciar que o Ensino Religioso, embora seja uma área prevista nos documentos oficiais, tal como a BNCC, ainda merece ser compreendida e praticada como tal, na medida em que não raras vezes, o componente é ministrado pelo critério de disponibilidade de carga-horária, ao invés da formação específica. Um quarto e último eixo vai discutir as práticas pedagógicas e a articulação de saberes na área do Ensino Religioso, cujos estudos apontam a diversidade temática que esta área pode impulsionar no contexto escolar.

Nossa expectativa é de que esta obra muito venha contribuir para o desenvolvimento da docência em Ensino Religioso, bem como para a reflexão quanto ao lugar da religiosidade no espaço público, em uma visão ampla do que é o Estado Laico, lugar democrático de todas as religiões. O livro contribui com reflexões sobre ética, alteridade e Direitos Humanos, buscando relações humanas saudáveis e combatendo todo tipo de intolerância e violência.

Boa leitura!

Subsídios de Ensino Religioso nos currículos da Educação Infantil: BNCC e RCG

*Karine da Silva Wasum*¹

*Alessandra Preussler de Almeida*²

1. Introdução

Em 2019, iniciou-se um aprofundado estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) nas escolas de Novo Hamburgo, onde leciono, e nos demais municípios da região. A partir dos momentos de estudos desses documentos, assim como da própria fala de meus alunos da Educação Infantil (EI) sobre suas religiões, deparei-me com a dúvida sobre como deveria ser abordado o Ensino Religioso (ER) nesta etapa de ensino. A partir disto, identifiquei as seguintes questões: Quais os documentos curriculares atuais que subsidiavam o Ensino Religioso para a Educação Infantil e quais são as orientações para sua utilização nas práticas de ensino? Que concepções podem ser identificadas nesses materiais, relacionados ao campo teórico da Educação Infantil?

¹ Licenciada em Educação Física (UNISINOS); especialista em Gestão Escolar (IFRS), especialista em Docência no Ensino Religioso (UERGS) e mestranda em Educação (UERGS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS.

² Licenciada em Letras com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas (UFRGS); mestrado em Linguagem no Contexto Social (UFRGS) e doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada (UNISINOS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS e, atualmente, coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil no mesmo município.

Esta pesquisa visa contribuir para o fortalecimento do Ensino Religioso na Educação Infantil como também inspirar suas práticas educativas nesta etapa da Educação Básica. Sobre a relevância do ER para o desenvolvimento da criança, trazemos o posicionamento de Kucek e Feldkirker (2008) que enfatizam que:

É fundamental que nesta fase seja oportunizado o primeiro contato com o universo religioso, tendo como base o saber de si para que a criança consiga reconhecer as diferenças do contexto social que a cerca, pois através deste processo é que ela conseguirá crescer em seu aspecto social e cognitivo, sem carga de preconceito. (KUCEK E FELDKIRKER, 2008, p.02)

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral: promover a reflexão sobre a relação entre o Ensino Religioso e a Educação Infantil através da análise dos documentos curriculares atuais que subsidiam o componente nessa etapa da educação e compreender como estes orientam os sistemas de ensino, identificando relações estabelecidas com o campo teórico específicos da Educação Infantil. Além disso, cabe salientar os materiais curriculares atuais que embasam a Educação Infantil e identificar aspectos referentes ao ensino Religioso na prescrição dos Anos Iniciais comparando com os campos de experiências da Educação Infantil.

Este estudo é de cunho qualitativo e caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica que analisa os documentos curriculares BNCC e RCG. Saint-Georges (2006) conceitua pesquisa bibliográfica da seguinte forma: “fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse” (SAINT-GEORGES, 1997, p.32). Também, referente a esta modalidade de pesquisa, Tozoni-Reis ressalta seu caráter interpretativo:

[...] a produção de conhecimentos que resulta do trabalho de investigação científica que toma a pesquisa bibliográfica como modalidade, não se reduz a uma apresentação das ideias de diferentes autores acerca do tema estudado e suas complementações, mas exige do pesquisador a produção de argumentos

sobre o tema, interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado do assunto, tema e problema de pesquisa. (TOZONI-REIS, 2006, p. 29).

O estudo apresenta análise de conteúdo, com a triangulação entre os dados curriculares da EI, ER e autores sobre o tema, pois não foram encontrados documentos específicos do ER na EI. Referente à análise de conteúdo, seu objetivo destaca-se em: “[...] descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influências, evoluções individuais e sociais” (BARDIN, 2009, p.7).

No decorrer deste artigo, seguem os seguintes subtítulos: “Infância e o Ensino Religioso”, com uma divisão em “Conceitos de infância: em constante formação/transformação” e “A Importância do Ensino Religioso nas escolas”. O primeiro cita de forma breve as concepções deste termo e o segundo aborda de forma sucinta o Ensino Religioso nas escolas e sua importância. Em seguida, o “Currículo” se divide em: “Conceito e documentos”, “Campos de Experiências na Educação Infantil” e “O Ensino Religioso e os Campos de Experiências”. O tópico “Conceito e documentos” aborda concepções e reflexões envolvendo currículo, infância e Ensino Religioso, assim como define quais os documentos analisados nesta pesquisa e suas descrições. “Campos de Experiências na Educação Infantil” aborda a proposta que consta nos documentos curriculares e “O Ensino Religioso e os Campos de Experiências” apresenta a triangulação entre os campos de experiências, o Ensino Religioso para o primeiro ano e o ponto de vista de autores relacionados ao tema em questão. Por fim, nas considerações aborda-se de forma breve os principais aspectos desenvolvidos em todo o trabalho.

2. Infância e o Ensino Religioso

Ao tratar sobre a infância, faz-se necessário apresentar, de forma breve, as concepções deste termo de acordo com a fundamentação teórica aliada ao panorama sucinto a respeito da abordagem do Ensino Religioso

nas escolas e sua importância para compreender o cenário em que este componente curricular se desenvolve.

2.1. Conceitos de infância: em constante formação/transformação

Após diversas leituras referentes ao termo infância, foi possível perceber que o conceito obteve alterações com o passar dos anos em virtude de transformações culturais da sociedade. Gonçalves e Nogueira (2013) trazem essa concepção como resultado da construção social que é impactado pela percepção dos adultos com relação às crianças em diferentes momentos históricos. Percebe-se isso quando elas dizem:

[...] esse movimento com relação à definição de uma concepção de infância ou infâncias, está relacionado intrinsecamente com a forma como as crianças são percebidas socialmente, de modo a constituírem uma categoria social e temporalmente construída que implica diretamente na maneira como os adultos irão se sentir perante elas e enxergá-las na sociedade (GONÇALVES e NOGUEIRA, 2013, p. 34 e 35).

Em consonância, Kuhlmann Jr e Freitas (2002) também abordam a história da infância e a da criança relacionadas com a sociedade e suas relações, como se pode notar em:

[...] a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN JR e FREITAS, 2002, p.7).

Por sua vez, Mansur (2007) fala que essa fase é uma composição constante da criança conforme suas vivências e influências do mundo: “a infância é um momento singular na vida de cada indivíduo. Está em constante construção e permanente descoberta. Além disso, é específico, pois acontece de maneira diferenciada de pessoa para pessoa” (MANSUR, 2007, p.236). Já Corsaro (2002) complementa essa citação quando diz que a interação influencia na construção da infância: “as crianças começam a vida

como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114). Pino (2005) também demonstra ter uma opinião do tema na mesma linha de pensamento, pois trata da relação com o mundo e sua apropriação dos significados construídos: “o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas” (PINO, 2005, p.152).

Vale destacar, conforme Gonçalves e Nogueira (2013), que há inúmeros conceitos a respeito de infância o que leva também, há diversas formas de abordagens nas escolas que atendem este público alvo. Não sendo assim, uma denominação fechada e concisa.

2.2 A Importância do Ensino Religioso nas escolas

No que concerne à sua presença como disciplina nas escolas, o Ensino Religioso vem de constante luta para receber a devida valorização. Desde, a LDBEN 9394/96 o componente está assegurado, apesar de não exigir frequência obrigatória dos alunos, em ser ofertado na grade curricular do Ensino Fundamental. A respeito disto, no referido documento, diz que:

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. (BRASIL, LDBEN 9394, 1996, Art. 33)

Além do que está posto nos documentos prescritivos, existem autores que buscam salientar a importância da disciplina e suas implicações. Corroborando para isto, Queiroz (2009) explica o papel da pedagogia da Religião, a qual demonstra preocupação com a formação de alunos reflexivos e éticos:

[...] é papel da pedagogia da Religião, com seu fundamento ético-filosófico, que liga o real ao ideal, formar indivíduos com capacidade própria de refletir, de tomar decisões, de ter esperança, de ressignificar experiências de fé e de ter compromisso ético (QUEIROZ, 2009, p.17).

Steffens e Klein (2005) trazem o Ensino Religioso como meio de formação de discentes sociais capazes de externar seus valores. Verifica-se isto quando os mesmos dizem que:

Assim, ao desenvolver o Ensino Religioso pretende-se formar seres espontâneos, vivos, dinâmicos, capazes de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, sendo também seu objetivo formar um ser social, apto a construir gradualmente sua própria escala de valores (STEFFENS E KLEIN, 2005, p.160).

Martins Filho (2011) acredita que é de extrema importância abordar a pluralidade religiosa nas aulas de Ensino Religioso e demonstra isto a partir do seguinte trecho de seu livro: “[...] o Ensino Religioso torna-se responsável em proporcionar o conhecimento do patrimônio cultural de diferentes tradições religiosas para que o educando compreenda o pluralismo e a diversidade cultural presentes na dinâmica social” (MARTINS FILHO, 2011, p.49).

A ideia de aluno enquanto pessoa inserida na sociedade com valores e atitudes éticas se faz presente novamente na fala de Queiroz (2009): “Mas a religião, além de ensinar o comportamento ético, insiste também no compromisso social, cujos valores, devem ser assimilados por seus adeptos” (QUEIROZ, 2009, p. 19). Iacinski (2013), quando em sua pesquisa traz Oliveira et al, retoma a diversidade cultural religiosa e as crenças presentes nos diversos espaços: “o Ensino Religioso é um componente curricular, que propõe uma discussão sobre ‘a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico culturais’” (OLIVEIRA et al apud IACZINSKI, 2013, p. 21).

Holmes (2010) quando fala do ER, enquanto área do conhecimento, destaca suas diretrizes e seus objetivos, os quais visam a formação do ser

humano que conhece e respeita as diferenças da sociedade. Nesta perspectiva, percebe-se que o Ensino Religioso vem para ampliar o conhecimento dos discentes enquanto pluralidade religiosa, assim como formar um cidadão com valores e atitudes éticas para refletir e expressar suas opiniões na sociedade. Por sua vez, Hack (2008) frisa isso quando fala sobre o ER e cidadania: “O Ensino Religioso também é uma área do conhecimento, indispensável para a construção da cidadania” (HACK, 2008, p.108).

Martins Filho (2011) traz em seu livro um trecho da publicação de Silveira que fala sobre a prática pedagógica em Ensino Religioso. Com riqueza de detalhes, o autor descreve as inúmeras formas de se abordar o Ensino Religioso, o que contraria o tabu popular de que este componente curricular seja doutrinador e maçante:

Reconhecendo, por exemplo, que a aprendizagem do Ensino Religioso pode ocorrer no parque, no recreio, no jogo dramático, quando brincando com jogos sensoriais, quando desenhando, quando pintando, , quando cantando, quando pulando, quando dançando, quando ouvindo histórias, quando brincando, até porque o Ensino Religioso não é teoria pura e abstrata. O Ensino Religioso é algo vivo e concreto e o professor só realiza plenamente sua função na medida em que educa para beber da fonte cultural e que intercambia conhecimentos com o sagrado em que vive imerso o nosso Brasil (SILVEIRA apud MARTINS FILHO, 2011, p. 80).

Com isso, ressaltam-se as diversas possibilidades de desenvolvimento do Ensino Religioso na escola, observando os objetivos previstos nos currículos, restando ao professor a escolha de abordagens e metodologias que julgar mais adequadas.

3. Currículo

Ao tratar do currículo, abordam-se concepções e reflexões envolvendo seu conceito, as concepções de infância e Ensino Religioso, assim como define-se quais os documentos analisados nesta pesquisa e suas descrições. Em seguida, apresentam-se os Campos de Experiências que fazem

parte da proposta do currículo da Educação Infantil. Para complementar a análise, realiza-se a triangulação entre os campos de experiências, o Ensino Religioso para o primeiro ano e o ponto de vista de autores relacionados ao tema.

3.1. Conceito e documentos

Como fator importante desta pesquisa, faz-se necessária uma introdução ao termo e suas características. Segundo Wiggers (2007), sobre a etimologia referente à palavra em questão: “Em seu sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino *currus*, que significa carruagem, um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade” (WIGGERS, 2007, p.38).

No decorrer dos anos, diversos autores vêm pesquisando e manifestando sua compreensão de currículo, surgindo definições que consideram diferentes concepções e teorias. Estas são agrupadas em duas vertentes que se diferenciam entre si, pois uma enfoca o conhecimento e a outra o aluno, respectivamente, conforme Mello (2014):

Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. (MELLO, 2014, p.1)

Na legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) sobre o currículo da EI abordam práticas e conhecimentos:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Essa legislação está em consonância com o que Martins Filho (2011) escreve sobre currículo para o ER: “Assim, enfatizamos que uma proposta curricular, quando é social e culturalmente significativa, intervém e potencializa de maneira favorável o próprio processo de formação humana” (MARTINS FILHO, 2011, p. 79). Pode-se notar que ambas as citações anteriores se preocupam com o ensino levando em consideração os conhecimentos culturais e sua influência no desenvolvimento da criança.

Agostini (2017) demonstra a importância do currículo da EI quando faz o uso da palavra “crucial”, frisando que é necessário levar em consideração o público alvo, ou seja, o sujeito: “[...] o estudo do currículo de Educação Infantil se faz crucial, a fim de entender que tipo de sujeito está se tentando formar, com quais subjetividades ele se desenvolve, qual a racionalidade que fundamenta esse processo”. (AGOSTINI, 2017, p.19)

Quando se pensa em um currículo com o ER englobado, Martins Filho (2011) coloca de forma objetiva que é possível sim pensar em uma aprendizagem que considera a diversidade e a interdisciplinaridade: “Isso nos leva a pensar em um currículo para a diversidade, que dialogue com os vários campos disciplinares do conhecimento, ou seja, que tenha como dimensão primordial a diversidade e a interdisciplinaridade” (MARTINS FILHO, 2011, p. 78 e 79). Outro ponto importante que este autor traz é que o ER pode ser inserido nos diferentes campos disciplinares, logo, faz-se presentes nos Campos de Experiência da Educação Infantil, que aqui serão abordados na sequência.

Os documentos curriculares analisados nesta pesquisa são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Como definição da BNCC encontra-se no próprio documento a descrição de um documento que visa garantir os direitos de aprendizagem durante a progressão escolar:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

Já o RCG traz uma apresentação de como o documento está organizado, a partir das contribuições feitas pelos profissionais do estado do Rio Grande do Sul:

O Referencial Curricular Gaúcho está estruturado em seis cadernos pedagógicos [...] Os seis cadernos apresentam os fundamentos pedagógicos, a caracterização de suas áreas e componentes curriculares, bem como o quadro organizacional do currículo construído, contendo unidades temáticas, objeto do conhecimento, competências e habilidades da BNCC e habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 18 e 19).

Como percebe-se, ambos os documentos são atuais, o mais antigo finalizado nos últimos anos. Com grande repercussão no ano atual, influenciam nas práticas pedagógicas dos docentes nos três níveis da educação básica, contemplando assim a Educação Infantil. Outro dado importante é a introdução do Ensino Religioso nestes documentos curriculares no Ensino Fundamental e Médio, ressaltando novamente a relevância e a permanência deste componente nas escolas.

3.2 Os Campos de Experiências na Educação Infantil

A BNCC traz uma preocupação, comentada nas seções acima, referente à diversidade cultural na Educação Infantil: “Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e comunidade” (BRASIL, 2017, p.37). A partir desta intencionalidade, assim como também dos direitos de aprendizagem, surge a proposta dos Campos de Experiências, que segundo o documento é conceituado como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.40). É importante citar que são cinco os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimento”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Estes foram nomeados e definidos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando também a criança e a experiência.

Barbosa e Richter (2015) acreditam que essa organização da proposta curricular da EI é novidade comparada com as formas anteriores:

A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiência, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade (BARBOSA e RICHTER, 2015, p.192).

Já Fochi (2015) ressalta a criança, seu agir e seu fazer nesse formato curricular, bem como ressalta o caráter contínuo e participativo das interações das crianças com o mundo e sua repercussão:

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. (FOCHI, 2015, p.221)

Outro fator de relevância é a preocupação com a faixa etária. Pensando nisso, a BNCC dividiu em três grupos a EI, e estes conforme o próprio documento: “[...] correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p.44). Foram nomeados de: bebês, que corresponde às crianças de zero a um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas, as quais são do grupo de um ano e sete meses até três anos e onze meses; e crianças pequenas que vai de quatro anos até cinco e onze meses. Destaca-se que esta pesquisa se detém somente a analisar o último

grupo denominado de crianças pequenas. Para cada grupo, há objetivos que visam auxiliar o professor em seus planejamentos para abordagens em sala de aula. Tendo a BNCC e as DCNEIs como guia, o estado do Rio Grande do Sul lançou o seu próprio documento chamado de Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Este acrescentou objetivos regionais para cada objetivo da BNCC, levando em consideração o público alvo gaúcho.

3.3 O Ensino Religioso e os Campos de Experiências

Como explícito no RCG, o Ensino Religioso não aparece como algo obrigatório na EI, tendo agora com a BNCC a confirmação da obrigatoriedade somente no Ensino Fundamental e Ensino Médio: “O Ensino Religioso, reconhecido como parte integrante da formação básica do educando, tem sua posição demarcada no currículo do Ensino Fundamental, seja disciplina ou área do conhecimento, dada sua presença efetiva na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essa posição ratifica a obrigatoriedade de sua oferta pelas instituições de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.50). Também, conforme dito no RCG (2018), no Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso se faz presente tanto no Ensino Fundamental como no Médio, conforme a Constituição Estadual de 1989.

Partindo desta premissa, são comparados os objetos de conhecimento do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) referente ao ER com os Campos de Experiências da EI de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), visando encontrar palavras-chave que relacionassem indiretamente aos dois. Vale destacar que segundo a BNCC, os Objetos de Conhecimento são os respectivos conteúdos: “[...] objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (2017, p.28, grifo nosso)”.

Durante o tabelamento para comparação, foi possível encontrar cinco semelhanças que são descritas abaixo:

A primeira refere-se ao Campo de Experiência da Educação Infantil “O eu o outro e o nós”, nomenclatura esta que também se encontra no objeto de conhecimento do Primeiro Ano. Com isso, percebe-se que há uma continuidade no trabalho de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, preocupando-se também com o Ensino Religioso. Sobre este objeto de conhecimento, é necessário frisar a importância para o surgimento das tradições religiosas: “na tentativa de atribuir significado à vida, a humanidade estabelece formas de pensar e viver o eu, o outro e a sociedade. Nesse contexto, surgiram as diferentes Tradições Religiosas, apresentando respostas às indagações humanas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). Fochi (2015) também cita os campos de experiência e sua relação com as tradições da humanidade quando diz que:

Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiência se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro”. (FOCHI, 2015, p.230)

O segundo fator que aproxima a EI e o primeiro Ano do Fundamental enquanto ER é apresentar semelhança em um objetivo regional (RCG). Dentro do Campo de Experiência “O eu o outro e o nós” se encontra a intenção de “valorizar a diversidade cultural regional e local, através do reconhecimento de seus costumes, alimentação e vestuário” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 97, grifo nosso). Já para o primeiro ano, há o seguinte objetivo: valorizar a diversidade e a identidade cultural individual (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51, grifo nosso). Novamente, pode-se notar que há um vínculo entre o ER e a EI bem como uma preocupação na transição EI e EF. Quando se fala em valorizar a diversidade, remete ao que Martins Filho diz sobre caminhos interdisciplinares: “Nessa perspectiva, ao falarmos sobre Ensino Religioso, optamos pela construção de um currículo que respeite a *diversidade* e transite por caminhos da *interdisciplinaridade*” (MARTINS FILHO, 2011, p. 78).

O terceiro fator que leva novamente a uma mesma intenção está presente na BNCC, no campo de experiência da EI: “O eu o outro e o nós”, é possível encontrar “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2017, p.46, grifo nosso) enquanto para o primeiro ano há o objetivo “valorizar a diversidade de formas de vida” (BRASIL, 2017, p. 443, grifo nosso). Ambos enfatizam a diversidade enquanto meios de viver e incentivam o conhecimento, o respeito e a valorização com relação ao que é diferente. Esta mesma preocupação enquanto formas de se relacionar e viver vem ao encontro do pensamento sobre infância de Veiga apud Gonçalves e Nogueira (2013):

Entendemos que a criança é um sujeito social, que vive em relação com infantes e adultos no tempo e no espaço e está constantemente produzindo e sendo produzida nesta convivência. Desse modo, concordamos com Veiga (2004) que a infância deve ser percebida em uma perspectiva relacional. (GONÇALVES e NOGUEIRA, 2013, p.34, grifo nosso).

Logo, percebe-se que não somente os objetivos tratam do fator religioso como também da necessidade de se pensar na criança e na infância.

Num quarto momento de análise, nota-se que também, entre EI e EF, há a necessidade de se desenvolver um trabalho escolar voltado para o respeito do corpo e suas características. A BNCC traz, para a EI, a intenção de “demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, 2017, p. 45, grifo nosso) enquanto o ER para o primeiro ano tem como objetivo “reconhecer e respeitar as características e subjetivas de cada um” (BRASIL, 2017, p.443, grifo nosso). O mesmo se repete no RCG quando aborda para a EI “demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive, incluindo a diversidade étnica do território regional e local” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.96).

Também para o EF em ER defende-se “reconhecer e respeitar as características físicas e experiências emocionais e religiosas individuais, respeitando suas variadas formas de manifestação” (RIO GRANDE DO

SUL, 2018, p.53). Silva reflete sobre o Ensino Religioso e o trabalho de tolerância às diferenças quando fala: “é importante que os professores trabalhem no sentido de criar em nossas crianças uma nova mentalidade de convivência humana, de respeito às diferenças, sem discriminação de qualquer natureza” (SILVA, 2004, p.31). Bobsin também contribui referente à diversidade e ao respeito: “Ensino Religioso pode ser um espaço democrático pelo qual se expõe a diversidade de opiniões, afins e contraditórias, [...] sobre os mais variados temas que dizem respeito à dignidade humana” (BOBSIN, 2008, p.14).

A quinta e última semelhança refere-se ao objeto de conhecimento de ER no primeiro ano denominado de “sentimento, lembranças, memórias e saberes” da BNCC (BRASIL, 2017, p.442) que concorda com o objetivo da EI “expressar ideias e sentimentos sobre a cultura regional a pessoas e grupos diversos” encontrado no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.96, grifo nosso). Também, a BNCC traz para o primeiro ano no ER “identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um” (BRASIL, 2017, p.443) e, por sua vez, o RCG apresenta “manifestar e acolher pensamentos, lembranças, memórias e saberes culturais e religiosos na sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 53 e 54). É possível identificar que todos são extremamente parecidos, pois remetem a ideias e pensamentos, bem como memória e sentimentos, sendo alguns mais amplos e outros mais detalhados. O objetivo da Educação Infantil não cita a palavra religiosidade em nenhum momento, mas deixa de forma ampla transparecer todas as outras palavras que fazem parte do contexto do Ensino Religioso. Barbosa e Richter (2015) trazem essa percepção quando dizem que os Campos de Experiências são organizados de formas artificiais: “O vínculo dos Campos de Experiências com as áreas do conhecimento nos provoca várias perguntas. A primeira é a dificuldade da organização em áreas e/ou campos, pois, [...] é uma organização extremamente artificial” (BARBOSA e RICHTER, 2015, p.193). Também, há a preocupação do ER desenvolver sentimentos, sensações e pensamentos como já dito anteriormente na fala de Steffens (2005):

Ao desenvolver o Ensino Religioso pretende-se formar seres espontâneos, vivos, dinâmicos, capazes de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, sendo também seu objetivo formar um ser social, apto a construir gradualmente sua própria escala de valores". (STEFFENS, 2005, p.160).

Após identificar estes pontos em comum, foi possível perceber que tanto os Campos de Experiências quanto os Objetos de Conhecimento condizem com os autores aqui apresentados, demonstrando uma mesma linha de pensamento referente ao Ensino Religioso e à Infância.

4. Conclusão

Como abordado no decorrer do artigo, os autores que se dedicam a escrever sobre o ER possuem diversas preocupações relacionadas à formação do aluno. Destas, destacam-se: desenvolver pessoas reflexivas; tornar os alunos capazes de externar seus valores; oportunizar o contato com a pluralidade religiosa, frisando que esta é patrimônio religioso e cultural; instigar atitudes de respeito à diversidade e salientar a compreensão de cidadania. Isto tudo também vai ao encontro do que se espera da primeira etapa educativa Educação Infantil. Afinal, os autores ao se referirem à infância e aos Campos de Experiências, destacam a preocupação com o aluno, suas vivências e influências do mundo, assim como com a exploração da diversidade cultural, as experiências vividas pela criança e o contato com o patrimônio da humanidade.

Um fator de destaque é que mesmo com todos esses dados coletados em publicações e documentos, não há explicitamente um documento referente ao Ensino Religioso na Educação Infantil, levando à necessidade de comparação de referências ao primeiro ano do Ensino Fundamental com os Campos de Experiências da Educação Infantil para buscar sustentação de análise.

Pode-se notar que existe uma preocupação com a transição de conhecimentos entre EI e EF, a partir do momento que se encontram resquícios

dos objetivos dos Campos de Experiências nos Objetos de Conhecimento e seus respectivos objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental em relação ao ER.

A partir da triangulação realizada, foi possível perceber que há cinco pontos em comum entre os pressupostos do Ensino Religioso e as concepções da EI, os quais estão dentro do Campo de Experiência da Educação Infantil “O eu, o outro e o nós”. Já referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, os aspectos comuns estão distribuídos dentro dos três objetos de conhecimentos: “O eu, o outro e o nós”, “Imanência e transcendência” e “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes”. Também, a partir destes pontos em comum, é possível identificar semelhanças com publicações e documentos que abordam: as diferentes tradições religiosas que surgiram a partir da humanidade na relação com o eu o outro e o nós, o Ensino Religioso que visa o respeito à diversidade e também que desenvolve sentimentos, sensações e pensamentos.

A partir das falas sobre os assuntos relacionados à religiosidade que as crianças trazem para a Educação Infantil e a partir dos dados aqui analisados, pode-se perceber a importância e a riqueza do desenvolvimento do Ensino Religioso na Educação Infantil. Este trabalho deve ser pautado pela sustentação teórica, sem doutrinação, que vise o real papel do ER nas escolas buscando o conhecimento da criança consigo e com o outro assim como através da experiência com o patrimônio da humanidade.

Referências

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A base nacional comum curricular em discussão.** 2017. 166 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1566>. Acesso em: 23/07/2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo.** In: FINCO, Daniela;

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BOBSIN, Oneide. **Instituições religiosas e escola no espaço público**. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. O Ensino Religioso: diversidade e identidade... Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

CORSARO, William A. **A Reprodução Interpretativa no brincar ao “Faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

FOCHI, Paulo Sergio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A concepção de infância em uma perspectiva de construção social**. In: NETO, Alfredo José da Veiga; et al. Infância(s), educação e governo. – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013. – Ed. da FURG. 169 p.

HACK, Daniela; BRANDENBURG, Laude Erandi. **O Ensino Religioso nos sistemas municipais de ensino: alguns hiatos a serem enfrentados**. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. O Ensino Religioso: diversidade e identidade... Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. João Pessoa. 2010. 186 p. Dissertação (mestrado) – UFPB/CE. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4263/1/arquivototal.pdf>

IACZINSKI, Irma. **Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes**. Florianópolis, SC, 2013. 113 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107374/320593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

KUCEK, Cornélia Fantini; FELDKIRKER, Kizzy. **O desafio do Ensino Religioso na Educação Infantil: Uma reflexão sobre a formação e a prática do educador**. Janeiro/Março de 2008. Boletim Informativo nº 118. Disponível em: <<https://www.gper.com.br/newsletter/6218c5d9df3b1e2f2foa5fiabo856252.pdf>>. Último acesso em: 18/03/2019.

KUHLMANN Jr, Moisés; FREITAS, Marcos César de. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANSUR, Kátia Valviesse. **Proposta curricular: ação de uma equipe**. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs). *Infância e Educação Infantil*. Campinas-SP: Papyrus, 1999 (Coleção prática pedagógica), p.225-242.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija? A docência e o Componente Curricular Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011. 176p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. 15p. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 27/07/2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, Cortez: 2005.

QUEIROZ, Daniela Moura. **A dimensão pedagógica da religião: da pedagogia de Jesus à pedagogia cristã em tempos de sociedade secularizada.** (Dissertação de Mestrado). Universidade católica de Pernambuco. Mestrado em Ciências da Religião, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp129125.pdf>.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Secretária de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Porto Alegre, 2018, v1.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso.** Secretária de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Porto Alegre, 2018, v1.

SAINT-GEORGES, P. de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELLO, L et al. **Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva Publicações LTDA., 15-47, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores.** São Paulo: Paulus, 2004. (Pedagogia e Educação).

STEFFENS, Marcell Porn; KLEIN, Remi. **A primeira infância e o Ensino Religioso: encontro essencial.** FUCHS, Henri Luiz et al. Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2006. 128 p.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina.** 2007. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Formação docente e subsídios para estratégias pedagógicas no Ensino Religioso a partir da BNCC e do RCG: uma reflexão sobre a diversidade religiosa

*Cíntia Romana Sander*¹

*Helena Venites Sardagna*²

1. Introdução

O presente artigo aborda a reflexão em relação à formação do professor de Ensino Religioso (ER) e investiga subsídios para discussão de estratégias pedagógicas, elencando reflexões sobre a diversidade religiosa na sala de aula a partir da Base Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Nesse processo investigativo, o estudo contribui para o processo formativo e para a prática pedagógica do professor de ER relacionando juntamente a temática da diversidade religiosa.

Quando em uma escola um professor assume a docência em tal disciplina, sendo que esta não é sua formação inicial, depara-se com um “território”, ou seja, um componente curricular um tanto desconhecido. “Desconhecido”, pois a concepção de ER conectada à educação carrega conceitos, preconceitos e pré-conceitos, decorrentes de outros tempos a

¹ Licenciada em Artes Visuais (Feevale); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Feevale) e especialista em Docência no Ensino Religioso (Uergs).

² Doutora em Educação (Unisinus); Pós-Doutora em Educação (Ufrgs); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado profissional em Educação e do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS.

partir de práticas nas quais há uma indefinição do conteúdo desse componente curricular, sendo ministrado muitas vezes como doutrinação. O ER apresenta atualmente uma nova concepção de ensino. Deixou o cunho catequético para trás, assumiu uma nova postura em que o aluno não será apenas contemplado dentro da sua denominação religiosa específica e sim terá amplo espaço de conhecimento no âmbito cultural das religiões.

A grande maioria das escolas não dispõe de professores licenciados em ER como convencionalmente acontece em relação aos outros componentes curriculares. Frente à falta desses professores, abre-se na educação uma lacuna, espaço que será preenchido por um profissional de outra área para completar sua carga horária.

O tema escolhido é bastante discutido no meio escolar e acadêmico – principalmente em escolas onde não há professores licenciados e em instituições acadêmicas que possuem formação continuada, visto que nesses ambientes é discutida a importância da disciplina ER no Ensino Fundamental e da necessidade de um docente próprio para ministrá-la.

Este artigo vem refletir como uma tentativa de auxiliar os professores em sua formação na disciplina de Ensino Religioso, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 determinou no Art. 33, § 1º que: “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”. Ou seja, habilitar o professor para que este esteja apto a exercer a docência é parte indispensável para sua admissão como professor deste componente curricular, visto que a grande maioria das escolas não dispõe de professores licenciados em ER. Neste sentido busca-se a educação continuada como via de acesso à essa qualificação profissional.

A pesquisa promove uma discussão acerca dos aspectos pedagógicos para o planejamento e a prática do professor do ER, na medida em que se procura colaborar para refletir a importância de seu desenvolvimento. Logo, um professor atuante possibilita conhecer os caminhos a percorrer no território de sua qualificação, visa destacar estratégias presentes em

documentos ativos que também tratam do ER. A docência no ER exige a apropriação de um saber específico da área das Ciências da Religião, devendo o professor responsável ter uma formação específica em nível de graduação, ou de pós-graduação.

Nesse sentido, o presente estudo trouxe como problema de pesquisa, a seguinte questão: que caminhos o professor tem para percorrer no território da formação da disciplina de Ensino Religioso? Que subsídios pedagógicos estão presentes na BNCC e no RCG, para aulas do ER no Ensino Fundamental (EF)? Que possibilidades de reflexão a BNCC e o RCG oferecem sobre a diversidade religiosa em sala de aula? Assim, propõe-se investigar as possibilidades pedagógicas que tem o professor de ER para elencar reflexões sobre a diversidade religiosa a partir da BNCC e do RCG. E, além disso, analisar a BNCC e o RCG, na área do ER, com acento nos processos formativos do professor; identificar estratégias pedagógicas na BNCC e no RCG para abordar a diversidade religiosa nas práticas pedagógicas de ER e contribuir para a reflexão de professores de diversas áreas do conhecimento que ministram a disciplina de Ensino Religioso. A organização metodológica baseia-se em uma pesquisa descritiva e bibliográfica com enfoque na BNCC e no RCG, dando ênfase a reflexão da diversidade religiosa. O trabalho fundamenta-se em estudiosos sobre a formação docente, com a contribuição de António Nóvoa e Maurice Tardif.

2. A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho

A BNCC e o RCG são documentos oficiais que devem servir de referência curricular para todos os sistemas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, na área da educação. Esses dois documentos são apresentados com destaque à forma democrática e colaborativa, envolvendo a União, os Estados e os Municípios. Em ambos os documentos possuem o desígnio de serem desenvolvidos

[...] ao longo da educação básica com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitiva, comunicativa, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.16)

A Constituição Federal de 1988 já previa no Art. 210 a criação de uma base comum para a Educação Básica: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reforçou a necessidade no Art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escola” (BRASIL, 1996).

A BNCC é um documento que organiza as habilidades, competências essenciais comuns a todos os estudantes da Educação Básica de forma que se tenham “assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p.7).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conteútos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

Ela é apresentada como documento de referência a todos que integram a esfera da Educação e para a formulação dos currículos das redes escolares do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

A BNCC apresenta objetos de conhecimento, habilidade e competências para todos os anos de escolarização. No decorrer dos nove anos do EF, cada área do conhecimento com competências específicas que estão em concordância com as 10 Competências Gerais. O documento está estruturado de modo a mencionar as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) da escolaridade da Educação Básica. Cada uma das etapas apresenta as suas competências gerais, destinadas aos alunos a fim de assegurar “seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p. 25).

A etapa da Educação Infantil trata dos direitos da aprendizagem e o desenvolvimento e a transição para o Ensino Fundamental (EF). A etapa do EF aborda as competências específicas de cada área do conhecimento destinadas ao EF Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e nos Anos Finais (6º ao 9º ano), tratando das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. A etapa final da Educação Básica é o Ensino Médio (EM), etapa que surge para “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos [...]” (BRASIL, 2017, p. 464). As aprendizagens do EM “estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (BRASIL, 2017, p. 469).

O RCG também é documento oficial que deve servir de referência curricular para todos os sistemas de ensino no Rio Grande do Sul. Ele surge como cumprimento da tarefa descrita na LDBEN 9.394/96, no título que trata da organização da educação nacional, em seu Art. 8º, menciona: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

Assim como órgão federado, o Rio Grande do Sul,

Estabeleceu regime de colaboração entre Estado e Município, bem como com as escolas privadas, objetivando definir o processo de construção de um documento gaúcho, unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) [...] desenvolveram um trabalho de parceria e colaboração, reunindo professores especialistas e demais profissionais da educação para construção de uma identidade de território, com foco na aprendizagem de todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.17)

Desse modo, ao longo do ano de 2018, após diversas contribuições, o RCG torna-se documento guia dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. O documento estrutura-se, então, a partir da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que abrange as cinco áreas do conhecimento, sendo que cada uma delas contribuirá com especificações de suas respectivas áreas. A estrutura de desenvolvimento do documento segue os mesmos princípios orientadores, inclusive no componente curricular de ER, como por exemplo, as concepções de Educação, Aprendizagem, Educação e formação de sujeitos no contexto escola, Currículo, Avaliação, Formação continuada dos profissionais da educação, etc. Também compreende modalidades de ensino como a (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola) e por fim Temas Contemporâneos. Ao final dessa estrutura são apresentados os cadernos de cada área de conhecimento: Linguagens, Matemática, Humana, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, e o da Educação Infantil.

2.1 O Ensino Religioso na BNCC e no RCG

O lugar que o ER ocupa na BNCC, surge na etapa do Ensino Fundamental (EF), nos Anos Iniciais e nos Anos Finais. A “Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino

Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos” (BRASIL, 2017, p. 435).

Na BNCC, o ER em sua especificidade contextualiza seu papel na educação brasileira ao longo dos anos, em se tratando de conhecimento religioso e a importância em tratar em sala de aula temas como a diversidade religiosa.

Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. (BRASIL, 2017, p. 435)

Em conformidade com as outras áreas do conhecimento, o ER segue as competências gerais, devendo atender os seguintes objetivos:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436)

Em concomitância com as demais áreas do conhecimento, a disciplina de ER também apresenta, suas competências específicas da área, bem como são apontadas em forma de quadro organizador suas unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades. A BNCC deixa claro em seu documento que:

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 441)

A partir da BNCC, surge o RCG que também é documento oficial e deve servir de referência curricular para todos os sistemas de ensino no Rio Grande do Sul. Ele surge como cumprimento da tarefa descrita na LDBEN- 9.394/96, no título que trata da organização da educação nacional, em seu Art. 8º, onde menciona: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

Assim como órgão federado, o Rio Grande do Sul,

Estabeleceu regime de colaboração entre Estado e Município, bem como com as escolas privadas, objetivando definir o processo de construção de um documento gaúcho, unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) [...] desenvolveram um trabalho de parceria e colaboração, reunindo professores especialistas e demais profissionais da educação para construção de uma identidade de território, com foco na aprendizagem de todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.17)

Desse modo, ao longo do ano de 2018, após diversas contribuições, o RCG torna-se documento guia dos currículos das escolas gaúchas, sendo homologado e validado a partir de 2019. O documento estrutura-se a partir da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e abrange as cinco áreas do conhecimento, sendo que cada uma delas contribuirá com especificações de suas respectivas áreas. A estrutura do seu desenvolvimento segue os mesmos princípios orientadores, inclusive no componente curricular de ER, a luz da BNCC. Também compreende modalidades de ensino como a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola e por fim Temas Contemporâneos. Ao final são apresentados cadernos de cada área do conhecimento e da Educação Infantil.

O lugar que o ER ocupa no RCG se destaca por ter sido reconhecido como parte necessária da formação básica do aluno, possuindo sua posição

efetiva no EF aprovada na BNCC. “Essa posição ratifica a obrigatoriedade de sua oferta pelas instituições de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). O RCG busca valorizar o papel do ER, visto que no contexto educacional nem sempre a área foi compreendida como os demais componentes curriculares,

[...] por vezes, foi pouco valorizada e colocada à margem do projeto pedagógico das instituições. [...] Diante disso, podemos repensar o papel do Ensino Religioso dentro da proposta de identidades e alteridades de nossa sociedade, que, especificamente, no Estado do Rio grande do Sul, tem caráter inter-religioso, estabelecendo estratégias e desenvolvendo habilidades relacionadas às diversas manifestações de crenças e filosofias de vida. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.51)

O ER no RCG possui elo com a BNCC, pois visa contribuir para que o estudante construa sua identidade vinculada a preceitos dispostos na BNCC como o conhecer, compreender, reconhecer, conviver, analisar e debater. Consolida-se “como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e religioso, e, por esta razão, autor de sua história de vida” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.52). O documento apresenta, bem como a BNCC, um quadro com as unidades temáticas, seguidas do objeto de conhecimento, incluindo as habilidades da BNCC somadas às suas próprias propostas para o território do Rio Grande do Sul.

3. Formação Docente no Ensino Religioso

O ER, ao longo de sua inclusão nas escolas, tem sido modificado pela legislação brasileira. Deixou o cunho catequético para trás, assumindo uma nova postura, em que o aluno não será contemplado dentro da sua denominação religiosa específica e sim terá amplo espaço de conhecimento no âmbito cultural das religiões, de modo a praticar o convívio de diversidades religiosas, com suas diferenças e de desenvolver o conhecimento religioso, como base importante da experiência em sociedade.

Segundo Junqueira (2011, p.37), o ER sofreu lento processo ao longo da história do Brasil, “em consequência do desenvolvimento do Estado, de seu auto compreensão e, portanto, das opções políticas.” Salienta o autor que por volta de 1965 se instaura uma crise que aos poucos se tomava conhecimento sobre o ER que:

[...] perde sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano. (JUNQUEIRA, 2011, p.40)

A Resolução N° 256 CEE/RS, de 22 de março de 2000, menciona o docente quando: “Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2000). No Art. 1º desta Resolução, consta como habilitados para o exercício da docência em ER no Sistema Estadual de Ensino os seguintes professores:

I - titulados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e/ou nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização; II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio. § 1º O curso, ou a soma da carga horária dos cursos, de que trata o inciso II, deverá totalizar, no mínimo, quatrocentas horas. § 2º O curso ou os cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso: I - curso de atualização ou aperfeiçoamento; II - curso de qualificação profissional; III - curso de extensão universitária; IV - curso em nível de pós-graduação. (RIO GRANDE DO SUL, 2000)

O ER é elemento atuante na formação do aluno, possibilitando a este, uma visão ampla da sociedade e sua diversidade como um todo e principalmente religiosa. No entanto, vem sendo discutido alguns de seus

métodos durante a história do ER no Brasil, razão pela qual a legislação tem se ajustado a essa realidade, buscando a inclusão de modalidades que contribuam para uma educação mais abrangente. Dessa forma, a inclusão do ER como componente curricular exige também a regulamentação de profissionais habilitados para a prática docente.

O professor, na sua atuação em sala de aula, não só desafia o estudante em seu processo de ensino e de aprendizagem, mas trabalha a si mesmo como docente, tendo a sua formação como objeto de estudo. Em sua trajetória profissional, a busca de continuidade de sua formação é muito significativa para seu desempenho, tanto quanto também para o discente. É importante refletir sobre os desafios que esse professor que pensa na sua formação continuada, se tratando aqui do regente de Ensino Religioso que não possui em sua formação inicial nesta disciplina. Tardif (2002, p.56) menciona que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”. A qualificação da formação como parte integrante da educação ganha suporte em regulamentos legais e práticas institucionais, bem como em leis e diretrizes, em cursos de formação a fim de preparar profissionais e em movimentos dos próprios docentes na busca por qualificação. O presente estudo destaca a importância de o profissional refletir sobre a relevância de estar em movimento perante o conhecimento construindo e a busca de novos saberes para contribuir e enriquecer a sua prática.

No entanto, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) mencionam que, para os cursos que dispõem sobre a formação de professores, por meio da Resolução nº 02 de 2015, alterado o prazo de adequação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2019, preconizam a necessidade de qualificar as licenciaturas para a docência em todos os componentes curriculares. O CNE, sobre a referida Resolução, chama à reflexão neste trabalho a seguinte atribuição:

[...] CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. [...] (BRASIL.CNE, 2015, p. 2)

Levando em conta a prerrogativa legal, sobretudo na citação acima, em que fica evidente a diretriz da resolução nº 02 de 2015, que prevê o embasamento na “Base Comum Nacional”, o presente estudo faz uma busca na BNCC e em acesso, no RCG, elencando a importância desses documentos não só na prática pedagógica de sala de aula, no caso do ER, mas também no processo de formação inicial e continuada do professor de ER. A BNCC promove o reconhecimento da importância do ER nas escolas, e de outros elementos constituintes como a formação inicial e continuada de professores, e materiais didáticos, todos contribuindo para a construção do ER no ambiente escolar.

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2017, p. 435)

Da mesma forma o Referencial Curricular Gaúcho (2018), que é documento norteador dos currículos das escolas do Rio Grande do Sul a partir de 2019, explana sobre a formação continuada do professor que “deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, levando-os a uma prática crítico-reflexiva, engendrando a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente” (RIO GRANDE DO SUL. RCG, 2018, p. 36). Para Tardif (2002, p.60) “os saberes docentes são entendidos numa expressão em inglês conhecida como *knowledge base*, que

na tradução aplicar-se-ia como ‘base de conhecimento’”. Esta expressão pode ser entendida de duas formas: uma seria no sentido restrito e uma no sentido amplo. No sentido restrito, constitui os saberes mobilizados pelo professor e que sua ação acontece na prática educativa dentro da sala de aula com seu aluno como, por exemplo, as atividades da aula e a gerência da própria matéria. Já o sentido amplo, tem o marco num “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF, 2002, p.60). Para o autor, esses saberes estão associados à formação inicial e continuada de professores, bem como ao

Currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. É a este segundo significado que está ligada à nossa própria concepção. (TARDIF, 2002, p.60)

Nesse sentido a ‘base de conhecimento’ dita por Tardif mostra-se significativa para a prática pedagógica do professor, tanto nos saberes modificados na prática educativa em sala de aula, como nos saberes do docente que constituem o ato de ensinar, revelando a importância tanto da formação inicial e como da formação continuada dos professores.

4. Diversidade Religiosa no Ensino Religioso escolar: uma prática social

A fundamentação da diversidade religiosa, partindo de documentos oficiais, mostra alguns pontos importantes que auxiliam na mediação quanto às possibilidades de reflexão sobre a temática em sala de aula, visto que se trata de questões relevantes a serem discutidas e praticadas na escola. É na escola um dos principais espaços de convívio social que o indivíduo possui, além de ser na família seu primeiro local de vínculo afetivo e social. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 estabelece no artigo 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. (BRASIL, 1996)

O documento também estabelece no inciso II que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). É nesta escola, caracterizada como ambiente de realização dos processos de ensino e de aprendizagem e de construção de conhecimento, que o aluno terá acesso a temas relevantes para sua vida, como a diversidade religiosa.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o direito de todos os seres humanos à liberdade de religião foi proclamado por resoluções tomadas em vários organismos internacionais, incluindo as Nações Unidas, Conselho da Europa e do Tratado de Helsínquia. Os governos são incumbidos não só de abandonar quaisquer políticas de perseguição religiosa antiga, mas também devem agir positivamente para proteger a liberdade religiosa, desde que as práticas religiosas de uma determinada seita ou a sua denominação religiosa não violem o direito penal comum ou invada os direitos de outros cidadãos. (WILSON, 1995. p.1)

Já a Constituição Federal de 1988, artigo 5º, VI, menciona ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” (BRASIL, 1988). É no espaço escolar que são discutidos e desenvolvidos não só o conteúdo, mas também assuntos pertinentes ao cotidiano do aluno em virtude de este levar a reflexão para sua vida e como prática social. Cecchetti, no ‘Parecer sobre o documento do Ensino Religioso’ referente à BNCC, destaca que a Base tem princípios orientadores que procuram garantir o direito dos estudantes a uma educação integral. Aliada a isso, a BNCC ressalta a importância de abordar a temática da diversidade religiosa uma vez que “vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o

reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (BRASIL, 1997, p. 435).

Assim, pode-se refletir sobre a valorização do espaço escolar e a relevância deste em reconhecer a educação integral do educando. Reconhecer a diversidade religiosa no meio social é imprescindível na vida contemporânea e, para contribuir com isso, a escola torna-se um espaço para a reflexão da diversidade religiosa. Local de aprender o respeito à diversidade e local de colocá-lo em prática perante a sociedade.

5. Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Os objetos de análise foram dois documentos mencionados acima: a BNCC e o RCG. Como instrumento utilizou-se de um roteiro de leitura dos documentos, conforme consta em anexo. Conforme Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O estudo valeu-se de uma revisão da legislação, a fim de trazer elementos oficiais em termos de diretrizes e do campo teórico do ER. Buscou-se sustentação teórica no campo conceitual do Ensino Religioso, da prática pedagógica e da diversidade religiosa.

Foi realizado o levantamento de dados na BNCC e no RCG, cuja leitura foi guiada pelo roteiro de questões: que estratégias pedagógicas estão presentes na BNCC e no RCG, para aulas do ER no Ensino Fundamental (EF)? O que menciona sobre possibilidades de reflexão para o respeito à diversidade religiosa em sala de aula? Foi entendido que esses são documentos oficiais que devem servir de referência curricular para todos os sistemas de ensino, na área da educação e acessíveis a todos que nele pretenda se apropriar deste conhecimento de abrangência nacional. O estudo serviu como reflexão e possibilidades nos temas abordados. Refletir e se apoiar em documentos disponíveis a todos, principalmente ligados à educação.

6. Estratégias pedagógicas para a valorização da diversidade religiosa em sala de aula

O RCG aponta a necessidade de trabalhar em sala de aula a temática da diversidade religiosa quando menciona:

A partir da LDBEN de 1996, depreende-se que o Ensino Religioso tenha uma abordagem não confessional em todo o território nacional, tendo em vista o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Neste contexto, estabelecem-se critérios epistemológicos acerca da diversidade religiosa e sociocultural nos currículos escolares, desenvolvendo, no processo de ensino e de aprendizagem, o respeito à diversidade, à identidade e à alteridade. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50)

O ER em sala de aula promove o conhecimento Religioso, que segundo o RCG, “proporciona a compreensão de imanência e transcendência, assegurado o respeito a diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro, sem proselitismo, conhecendo as diferentes Matrizes Religiosas” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51). Tardif (2002, p.61) quando trata dos saberes docentes, comenta que

Os saberes que servem de base para o ensino,[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado[...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificado e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Esses saberes docentes revelam experiências práticas do cotidiano do professor. Tardif valoriza as diferentes habilidades e atitudes do professor, do simples gostar de trabalhar com os alunos, participar de experiências com os mesmos e provocar a imaginação, como os saberes do conhecimento especializado. Saber utilizar essas ferramentas básicas que Tardif chama de “saber-ensinar” cabe como estratégias de ensino, afinal saber

empregar suas habilidades docentes é um recurso singular de cada professor. Desta forma, buscam-se estratégias pedagógicas para serem trabalhadas em sala de aula, usando como base o RCG e a BNCC.

Ainda, a BNCC aborda a

[...] pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436)

A Base, além dos princípios mediadores visando o desenvolvimento de competências específicas em sala de aula, é relevante destacar o professor em sua formação, neste sentido cabe destacar Nóvoa, que aponta a importância do professor se reconhecer na profissão docente.

[...]. É importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2019 [S.I], [s.n], s.d.)

Além de trabalhar dentro da sala de aula com os alunos alguns princípios de valorização, ressignificação, competências específicas, etc., cabe estimular o professor, em busca de práticas pessoais de construção de sua própria identidade, seja ela pessoal ou profissional. Analisando o RCG em consonância com a BNCC, serviriam de estratégias para a inserção da temática da diversidade religiosa, assuntos de “abordagem religiosa, morais, éticas e científicas, sem privilégio a nenhuma crença ou convicção, considerando existência de filosofias seculares de vida” (RIO GRANDE DO SUL, p. 51).

Observando a BNCC na seção do ER no EF, anos iniciais, evidencia-se que em suas unidades temáticas assuntos importantes a serem manifestados como potencialidades de estratégias a serem trabalhadas com a

diversidade religiosa. São elas: identidade e alteridades, Manifestações Religiosas, crenças religiosas e filosofia de vida. Dentro dessa abordagem abre possibilidades de movimento no campo da diversidade religiosa. O Art. 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 revela que:

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; esse 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.

Chama atenção, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a menção sobre o ensino na perspectiva da diversidade religiosa, quando apresenta a defesa da “liberdade de manifestar a religião pelo ensino e pela prática”. Importante lembrar que a prática pedagógica compete à escola como instituição. Para tanto, recai sobre ela para os órgãos oficiais o zelo com a oferta de formação do professor, sobretudo a formação continuada, à luz das diretrizes da Base. O conhecer para respeitar, pode ser acesso relevante dentro das salas de aulas e servir como estratégias a fim de tratar a diversidade religiosa, para que o aluno possa promover uma cultura de paz como prática social.

7. Considerações

Ao questionar sobre que caminhos o professor tem para percorrer no território da formação da disciplina de Ensino Religioso e que estratégias pedagógicas estão presentes na BNCC e no RCG, para aulas do ER no Ensino Fundamental (EF), reitera-se que os caminhos que o professor percorre no território do ER, valem-se de apropriação e ressignificação do saber, da busca de formação integrando saberes emergentes das ciências da religião. Essa busca estrutura-se a fim de fortalecer tanto sua formação como sua prática. Entretanto, sabe-se que a maioria dos professores de ER não possui formação específica na área – ou mesmo, qualificação para tal – e que na maioria dos casos, esse profissional acaba por preencher uma

lacuna de recursos humanos pela carência de docentes desta área. A busca de conhecimento e de condições de desenvolver-se como profissional é de fundamental importância, bem como à relevância nas práticas pedagógicas.

Sobre as possibilidades de reflexão que a BNCC e o RCG oferecem sobre a diversidade religiosa em sala de aula, evidenciou-se que esses documentos que oferecem subsídios para abordar por meio de práticas pedagógicas a diversidade religiosa e sociocultural nos currículos escolares, possibilitando ao professor de ER qualificar sua prática. Esse componente possui grande valia em termos de prática social. Ele conduz o conhecimento e a valorização da diversidade religiosa e permite ao professor de ER poder ver, em meio ao cotidiano da realidade social, as potencialidades de estratégias pedagógicas para trabalhar o diferente, o diverso, a pluralidade, a diversidade, a tolerância... na Educação Básica.

Referências

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 9 de nov. de 2019.

BRASIL. **CNE Resolução nº 2, julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 28 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9394/96, (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.07.1997). Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2019-07-02.pdf>>. Acesso em 28 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22.07.1997**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11690993/artigo-33-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>> . Acesso em: 26 out. 2019

CECCHETTI, Elcio. **Parecer sobre o documento do Ensino Religioso**. [S.I], [s.n], s.d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Elcio_Cecchetti.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:<<file:///C:/Users/Usuario/Documents/1.E.R%202018%20uergs/ARTIGO%20CIENTIF%20prof%20Daniela/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed.rev. e ampl.- Curitiba:Champagnat,2011.Disponível em:<http://www.fonaper.com.br/noticias/38_livro_ensino_religioso_no_brasil.pdf#page=29>. Acesso em: 9 nov. 2019

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão** [S.I], [s.n], s.d. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> . Acesso em 14 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução Nº 256, de 22 de março de 2000**. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Desktop/1211302816reso_0256.pdf> Acesso em 9 nov. 2019

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso**. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação do profissional**. – Petrópolis RJ: Vozes 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf>. Acesso em 21 out.2019.

WILSON, Bryan R. **Tolerância Religiosa e Diversidade Religiosa**. Universidade de Oxford Inglaterra 28 de abril de 1995. Disponível em <<http://www.scientologyreligion.pt/religious-expertises/religious-toleration/human-rights-religious-freedom.html>>. Acesso em 28 out. 2019.

O referencial curricular gaúcho e as diretrizes para o Ensino Religioso: diversidade religiosa e formação ética

*Magda Beatriz Mattner*¹

*Helena Venites Sardagna*²

1. Introdução

A identidade do Ensino Religioso (ER) vem sendo construída ao longo da história da educação no Brasil. Vários movimentos institucionais, favoráveis ou não, foram sendo estabelecidos com o intuito de normatizar o Ensino Religioso nos currículos escolares. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são importantes para a compreensão dos processos que caracterizaram o Ensino Religioso enquanto componente curricular, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a segunda de 1971 até a atual de 1996.

Contudo, o currículo do Ensino Religioso nos documentos oficiais não apresentava uma diretriz clara, deixando os docentes muitas vezes sem saber que conteúdos ministrar. A concepção do Ensino Religioso se modificou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que os apontamentos demonstram mudança paradigmática, apresentando novas

¹ Licenciada em Pedagogia-Supervisão Escolar e Práticas Pedagógicas do 2º Grau (FEEVALE). Especialista em Psicopedagogia (FEEVALE), Educação em Direitos Humanos (FURG) e Docência em Ensino Religioso(UERGS).

² Doutora em Educação (Unisinus); Pós-Doutora em Educação (Ufrgs); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado profissional em Educação e do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS.

perspectivas para a prática pedagógica do Ensino Religioso (BRASIL, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017, documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que todos tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Traz também, orientação para os sistemas de ensino elaborarem suas propostas curriculares. A BNCC é entendida como um documento que abrange políticas regulatórias, como diretriz para os currículos dos Estados e Municípios de todo o País de modo a assegurar a formação básica comum, colocando o Ensino Religioso como componente obrigatório (BRASIL, 2017).

Na BNCC, o processo de ensino-aprendizagem do ER tem a abordagem no tripé “pergunta, pesquisa e diálogo” para o tratamento de seu objeto de estudo e visualiza os conhecimentos religiosos e não religiosos nas diferentes culturas (BRASIL, 2017). Conforme Lins e Cruz (2018) o ER no que se refere à sua abordagem na BNCC, organiza seus conteúdos com base na divisão de fases, subdividindo-se em: formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e formação dos anos finais do Ensino Fundamental (corresponde do 6º ao 9º ano). Para os referidos autores, aspectos pautados na valorização da experiência do estudante e nos princípios do conhecer, respeitar e conviver, são aspectos básicos que o ER utiliza para auxiliar na superação das intolerâncias e respeito à diversidade cultural e religiosa.

Embasado na BNCC, recentemente foi construído o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) documento que tem como premissa o reconhecimento da educação no sentido de território, com foco na equidade e na superação das desigualdades, com o objetivo de que todas

as redes escolares (municipal, estadual e privadas) unissem esforços, conhecimentos com foco na aprendizagem de todos (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso, confessional, interconfessional e a educação catequética fizeram parte das práticas pedagógicas escolares. Esse componente curricular foi recebendo diferentes contornos nesses períodos, até chegar à compreensão que se tem na atualidade, na BNCC e no RCG, como área de conhecimento, com competências específicas.

Considera-se que há, na prática docente, dificuldades de pensar e desenvolver o Ensino Religioso. Vivenciamos um período de prática nas aulas de Ensino Religioso do “fazer pelo fazer”, para uma prática em que se tenham argumentos pertinentes e significativos para se sustentar, enquanto componente curricular, tão importante quanto os demais componentes.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEED/RS, aprovou em 12 de dezembro de 2018, a Resolução nº 345, que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG. O documento foi produzido em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, devendo embasar o currículo das unidades escolares no território estadual. Frente ao exposto o estudo pretende questionar: É de fácil acesso e conhecimento dos docentes do Rio Grande do Sul o Referencial Curricular Gaúcho? Que políticas podem garantir a mobilização dos docentes no processo de implementação deste referencial? O Ensino Religioso neste referencial pode ser considerado um instrumento que reconhece e respeita a diversidade religiosa e contribui para a formação ética dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar o Ensino Religioso a partir do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Fundamental e identificar políticas que garantam a mobilização dos docentes no processo

de implementação do Referencial Curricular Gaúcho, investigando as orientações pedagógicas acerca da diversidade religiosa para a formação ética dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para contemplar o objetivo geral, foram elencados os específicos, quais sejam:

- ✓ Analisar a proposta elaborada no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ✓ Verificar como o Referencial Curricular Gaúcho se apresenta enquanto caráter pedagógico no Ensino Religioso.
- ✓ Evidenciar como o Ensino Religioso é consolidado como uma área de conhecimento à luz do RCG na escola.
- ✓ Promover reflexão acerca da diversidade religiosa como princípio no RCG, na área do Ensino Religioso.

Parte-se da premissa que o Referencial Curricular Gaúcho construído polifonicamente corrobora para a garantia da educação de qualidade, como um bem público e de direito social. Supõe-se ainda que o Referencial Curricular Gaúcho, se utilizado pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecerá as aprendizagens dos sujeitos (estudantes) no componente curricular de Ensino Religioso e os mesmos conhecimentos serão garantidos independente da Rede de Ensino em que se encontram, considerando-se as características locais.

Reconhecendo a concepção de Ensino Religioso presente no Referencial Curricular Gaúcho, o qual o compreende como parte integrante da formação básica do educando, esta pesquisa torna-se necessária, uma vez que o RCG, é um documento recente, plausível e que necessita de análise.

2. O Contexto da pesquisa: o referencial curricular gaúcho

O Referencial Curricular Gaúcho foi construído através da reflexão, da ação, unindo esforços entre Estado e Municípios com articulação entre escolas privadas, num movimento para garantir a equidade e qualidade na

elaboração do documento. De acordo com o RCG, “o regime de colaboração está pautado de maneira cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão das políticas educacionais estabelecidas entre a União, o Estado e os Municípios” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.13).

O RCG analisado, foi aprovado em 12 de dezembro de 2018. Apresenta que um dos objetivos é superar as desigualdades em nível de currículo no Rio Grande Do Sul. Os fundamentos pedagógicos são caracterizados em áreas do conhecimento e componentes curriculares, quadro organizacional do currículo, contendo unidades temáticas, objeto do conhecimento, competências e habilidades da BNCC, além de habilidades que foram acrescentadas com a contribuição dos profissionais do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018). A orientação para a Educação Infantil, deriva do documento nacional (BNCC) assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). O documento propõe “formas de acolhimento das crianças nas instituições, compreendendo a inserção das famílias no ambiente escolar como forma de articular ações conjuntas para favorecer o desenvolvimento integral das crianças”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 53).

O RCG idealizado em consonância com as dez macrocompetências da BNCC: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Possuem o objetivo de garantir as aprendizagens de forma circunscrita (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais) com essência na equidade e na suplantação das desigualdades de qualquer natureza. Está estruturado em seis cadernos pedagógicos. O primeiro reúne princípios orientadores para a Educação Infantil, os demais estão organizados por área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Como documento balizador, inicialmente descreve o Rio Grande do Sul, identidades e como é a formação do Estado, número de municípios, área total, localização, densidade demográfica, renda per capita, cultura, identidade regional dos estados do Sul que foi constituída socialmente no século XIX e politicamente entre 1892 e 1930. Apresenta como princípios orientadores: a educação, a aprendizagem, a educação e formação de sujeitos no contexto escolar, o currículo e as competências gerais da base, interdisciplinaridade, educação integral, ciência e tecnologia aplicadas à educação do século XXI, avaliação, formação continuada dos profissionais da educação. Descreve também, as modalidades de ensino e temas contemporâneos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O Referencial Curricular Gaúcho foi elaborado com o intuito de ser um documento orientador para a construção do currículo nas diferentes escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Construído de forma colaborativa, incentivou a participação de diversos profissionais de diferentes áreas da educação através da plataforma virtual, permitindo a todos opinarem e contribuírem com o referido referencial. Visa construir uma identidade de território, tendo a Base Nacional Curricular como documento norteador do processo (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

3. Marco teórico e legal

3.1 Aspectos históricos

A Religião está presente na história e na cultura da humanidade desde os primórdios e não desapareceu apesar de todos os avanços tecnológicos. Segundo Vainfas e Cardoso (1997, p. 337),

O termo religião, oriundo do latim “religio”, não tinha a acepção moderna forjada ao longo da história da civilização ocidental, indicando simplesmente um conjunto de normas, observações, advertências e interdições, não necessariamente relacionadas à adoração de divindades, tradições míticas ou celebrações rituais... O termo religião conheceu diversos significados. São as mudanças então ocorridas, em ritmos e intensidades diversos conforme a sociedade, que

formam o núcleo básico dessa transição. Nela destacaremos não as transformações econômicas, em geral bem mais conhecidas, mas as de caráter político e ideológico, para podermos explicitar as principais características dos processos mentais e políticos, das novas visões de mundo, e das distintas formas de pensamento.

A religião ao longo da história, interferiu de forma significativa na compreensão de mundo e de ser humano, bem como na orientação moral e na organização de valores sociais. Para compreender um pouco das formas do pensamento humano, da visão de mundo e de ser humano, Junqueira (2017), menciona que o século XVIII ficou conhecido como Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração, significando o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. Neste período, para o referido autor, surge o primeiro grande movimento artístico, científico, literário, filosófico da modernidade. O homem renasce, a corrente do Humanismo se estabelece, “o ser humano novo procurava valorizar os próprios poderes, lutando contra o teocentrismo próprio da Idade Média e contra o princípio da autoridade” (JUNQUEIRA, 2017, p. 40).

No século XVIII o Estado passou a ocupar-se da educação, havendo preocupação com método e conteúdo de ensino, pois “A escola no século XVIII passou a ser vista como elemento essencial no crescimento da população e, portanto, da coroa” (JUNQUEIRA 2017, p. 40). Para o autor, a religião era ensinada de forma a conduzir a educação para humildade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio e a piedade. O instrumento básico para a formação desse homem era o catecismo, por meio do qual se realizava a instrução religiosa e também contribuía como cartilha de alfabetização. O movimento intelectual explicava as coisas não mais Deus como o responsável, mas ajudando o homem a explicá-las (JUNQUEIRA, 2017).

No século XIX, intensificam-se os debates sobre a religião, dogmas, principalmente na Alemanha. Há uma evolução das religiões, que passam a ser um dos elementos da ciência. Pode-se observar que este período foi

marcado por mudanças e estas trouxeram profundas transformações inclusive no campo educacional. Sob a análise de Hall (2001):

Muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção, a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem(sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram o Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2001, p. 25-26)

Conforme discorre Junqueira (2017), no Brasil, o Ensino Religioso tem sua origem nas escolas mantidas pelo Estado. Como componente curricular, pode ser compreendido desde o período em que a instrução religiosa dominava no período colonial, até a compreensão de matéria facultativa na Constituição de 1934. E, para Rodrigues (2017) a história do Ensino Religioso como componente curricular na educação nacional, ocorre através de um processo lento de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, desde o período colonial até a Constituição de 1934 e por isso, passa pelas concepções políticas.

Por compreender hoje que o ER é um elemento curricular, torna-se importante retomar as influências pedagógicas, que, por sua vez, sofreram interferências políticas na concepção e divulgação de propostas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. (JUNQUEIRA, 2017, p. 41)

Já na perspectiva de Rodrigues (2017), o Ensino Religioso no Brasil, foi utilizado para a cristianização do povo e promover a fé. Em 1891, a Constituição do Regime Republicano assumiu a compreensão de educação laica. “Como ação consequente, a educação deveria ser ausente de informação religiosa, tendo o ensino leigo como premissa” (RODRIGUES, 2017, p. 45). Ao longo da história da educação, observa-se que o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, era ofertado de modo facultativo.

Como a religião oficial do Império era católica, conseqüentemente essa religião era ensinada nas escolas. De acordo com o que determinava a Constituição de 1824, art. 5º.

A religião Católica 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 do Templo. (BRASIL, 1824)

Rodrigues (2017) explana que com a Proclamação da República (1889) o ensino passou a ser laico, público, gratuito e obrigatório, e isso fez com que as demais religiões existentes em nosso País, não aceitassem a continuidade do monopólio da Igreja Católica. No início do período republicano, ocorreu a separação entre Igreja e Estado, isso provocou uma mudança no Ensino Religioso nos espaços sociais, que ficou sem o amparo legal e fora dos programas oficiais. Não estava proibido, mas necessitava de autorização expressa para ser ministrado. Observa-se o ER nas Constituições de 1934 a 1988:

1934	O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934)
1937	O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos, (BRASIL, 1937)
1946	O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946)
1967	O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. (BRASIL, 1967)
1969	O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. (BRASIL 1969)
1988	O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 1988)

Ao analisar a Constituição de 1891 (Brasil, 2012), observa-se que o Ensino Religioso não está contemplado. Mas, ele passa a compor a redação da Constituição a partir de 1934 e nas demais consecutivas. Conforme Rodrigues (2017), a Constituição de 1934 regulamentou o Ensino Religioso

na escola pública, com matrícula facultativa. As Constituições seguintes: 1937, 1946 e 1967, mantiveram o ER como disciplina do currículo, de frequência livre para os alunos, de caráter confessional conforme o credo da família.

Na década de 60, como observa Rodrigues (2017), a sociedade brasileira demonstrava manifestação do pluralismo religioso e o modelo de ER centrado na doutrinação passou a ser fortemente questionado perdendo sua função catequética. “A década de 60 é marcante na história do ER, pois devido à pressão de diferentes manifestações religiosas e da sociedade civil organizada, surgiram grandes debates retomando a questão da liberdade religiosa” (RODRIGUES, 2017, p. 46). Assim, o ER, de matrícula facultativa, constitui-se como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental e se concretiza, conforme parágrafo 1º Art. 210, da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 4.024 de 1961, homologou o ER confessional, sem ônus para os cofres públicos, ministrado nos horários normais de aula (BRASIL, 1961). Na LDB 5.692 de 1971, o ER de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Para Rodrigues (2017), o ER nesta lei passou a ser reconhecido como algo que poderia colaborar na formação moral. Para uma melhor compreensão do ER em seus aspectos curriculares, faz-se necessário observar também as leis posteriores a Constituição de 1988.

Com a homologação da LDBEN, 9.394/96, o ER passou a congregiar o respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas formas de proselitismo (BRASIL, 1996). Conforme Rodrigues (2017), esta lei não contemplou as demandas da sociedade civil organizada e afirmou que o ER deveria ser ministrado por voluntários, docentes ou pessoas das confissões religiosas, sem ônus para o Estado. Para o referido autor, cabe destacar-se que nesta época, não havia cursos de licenciatura para professores de Ensino Religioso, e isso beneficiou as confissões religiosas no

preparo dos professores, através de cursos e materiais pedagógicos, que na sua maioria estavam atrelados à educação catequética.

Para Costa (2018), a LDBEN 9.394/96 teve sua redação modificada no que diz respeito ao ER através da lei 9.475, Art. 33. Passa a constar a obrigatoriedade do “respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil” e a proibição de “quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). Essas mudanças confirmam o desejo da sociedade em romper com as aulas de ER sendo ministradas em apenas uma religião e reforçam o entendimento de aulas que respeitem a diversidade cultural religiosa.

Observa-se que o ER, passa a fazer parte das áreas do conhecimento como componente importante na formação do cidadão, assim, apresenta-se na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/2010, quando o Ensino Religioso passa a integrar formação básica, cujas habilidades trabalhadas são indispensáveis para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010). Atualmente o Ensino Religioso é concebido como área do conhecimento, e componente curricular regulamentado pela LDBEN (1996) e deve ser trabalhado nas escolas públicas de Ensino Fundamental, por isso:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL. BNCC, 2017, p.435)

De acordo com a BNCC, como citado anteriormente, documento este que determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender durante toda a vida escolar, o conhecimento religioso é o objeto da área de ER, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciências da (s) Religião (ões). O ER através do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, procura desenvolver atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades (BRASIL,

BNCC, 2017). Portanto, o componente de ER apresenta competências específicas que devem ser garantidas e desenvolvidas pelos estudantes, durante a trajetória escolar.

3.2 O Ensino Religioso no Brasil

Para Kerkhoff (2016), o ER nas escolas vem se transformando e construindo sua história juntamente com nosso País. Nota-se que há carência histórica de uma base epistemológica do Ensino Religioso, pois esta permanece vinculada as tradições religiosas e termina por reproduzi-las nos currículos escolares. Para retomar os modelos existentes no Ensino Religioso no cenário histórico brasileiro, pronunciam-se Aragão e Souza (2017 p. 152),

Os modelos de ER que foram se desdenhando no cenário histórico brasileiro, podemos falar de uma trajetória catequético-confessional, de uma teológica e interconfessional e de um modelo fundamentado nas ciências da religião, que parte da história e da geografia comparadas dos fatos religiosos, buscando interpretá-los hermeneuticamente em um campo transdisciplinar que aprofunda os significados do que as culturas experimentam como sagrado.

Nessa linha, conforme a visão histórica, podemos perceber a configuração de três modelos do Ensino Religioso no Brasil. Sena (2006) nos descreve estes três modelos: catequético, teológico e ciências da religião que poderão ser utilizados para o Ensino Religioso nas escolas públicas.

O modelo catequético, do período medieval, aplicado nas escolas públicas com a finalidade de doutrinar os alunos através de princípios de fé e de dogmas. Com isso era fomentada a estratégia proselitista adotada a princípio pela Igreja Católica e depois também pelas igrejas reformadas, que estendia suas catequeses para fora das comunidades religiosas. (SENA, 2006, Apud, Fábio Maia Sampaio 2013 p. 169-170)

Este modelo Catequético sustenta-se na confessionalidade. Os conteúdos ministrados ficam por conta das Igrejas, ou seja, modelo pedagógico

tradicional. Passos (2007, p.59) nos apresenta o seguinte esquema para apresentar este modelo:

Quadro 1: Modelo catequético

Cosmovisão	Unirreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado
Fonte	Conteúdos doutrinários
Método	Doutrinação
Afinidade	Escola Tradicional
Objetivo	Expansão das Igrejas
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Proselitismo e intolerância

Fonte: Passos (2007, p. 59)

De acordo com Souza (2013), a catequese num passado não muito distante, que ensinava a religião oficial do Estado (o catolicismo), era oferecido dentro das escolas públicas. Ele afirma que: “na conquista espiritual do Brasil a catequese foi um importante meio para transcender para fora das comunidades religiosas a fim de buscar novos fiéis” (SOUZA 2013, p. 28). Pode-se observar que neste modelo há uma visão única de religiosidade, uma territorialidade confessional, com riscos de proselitismo e intolerância religiosa.

O segundo modelo, chamado de Teológico, pode ser caracterizado por uma tentativa de ser diferente da característica confessional. Passos (2006) se refere a este modelo da seguinte maneira:

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de Ensino Religioso, mas age, sobretudo como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. A religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a ser educada, o princípio “fundante” e o objetivo fundamental do Ensino Religioso escolar. (PASSOS 2006, p. 31)

O modelo teológico, apesar de ser diferente do catequético, pois manifesta uma organização democrática da disciplina de Ensino Religioso (SOUZA, 2013), de certa maneira ainda parte da fé nas diferentes determinações religiosas. Pode-se declarar que promove o diálogo entre as

confissões religiosas existentes. Para Sampaio (2013), este modelo refere-se a importância do relacionamento entre as religiões,

[...] buscando o diálogo entre as religiões e entendendo que o caminho para o Ensino Religioso está na concepção de que não existe um religioso dominante, mas que sob o viés do ecumenismo alimenta a convicção de que a religião pode contribuir para a formação integral do ser humano. Para tanto o respeito e o diálogo servirão como bases que impedem o proselitismo. (SAMPAIO, 2013, p. 170)

Passos (2007, p.63, *apud* KERKHOFF, 2016) defende que a religião deve perpassar a formação integral do ser humano, e afirma que há riscos de se cair no modelo catequético, nesse sentido esclarece que “a disciplina de Ensino Religioso é apresentada sob a ótica interdisciplinar no contexto escolar”.

Quadro 2: Modelo teológico

Cosmovisão	Plurirreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Antropologia, teologia do pluralismo
Método	Indução
Afinidade	Escola Nova
Objetivo	Formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Catequese disfarçada

Fonte: Passos (2007, p. 62).

Apesar de manifestar uma organização democrática da disciplina de Ensino Religioso e demarcar a distinção do modelo catequético, Passos (2007) dá o mérito ao modelo teológico como facilitador do diálogo entre as confissões religiosas existentes, e afirma o direito a pluralidade religiosa, sendo que a disciplina de Ensino Religioso é apresentada sob a ótica interdisciplinar.

A perspectiva das ciências da religião, surge como terceiro modelo e nele a proposta de romper com os outros dois. Para Sampaio (2013, p.170) ciências da religião intensifica a ideia de que pela educação é que perpassam todas as disciplinas. Ocorre a formação de sujeitos cada vez mais dispostos a viver de maneira responsável em sociedade. Neste modelo, o

Ensino Religioso assume autonomia epistemológica e pedagógica como área do conhecimento.

De acordo com Passos (2006, p. 32) “as Ciências da Religião podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação”. Esse modelo é o mais recente, conforme Passos apresenta no quadro a seguir (2007, p. 66, apud KERKHOFF 2016, p. 89).

Quadro 3: Modelo das Ciências da Religião

Cosmovisão	Transreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Ciências da Religião
Método	Indução
Afinidade	Epistemologia atual
Objetivo	Educação do cidadão
Responsabilidade	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Neutralidade científica

Fonte: Passos (2007, p. 66)

Nessa proposta, vislumbra-se uma educação que possibilita ao ser humano como sujeito – cidadão - que viva responsabilmente na sociedade. Segundo Passos (2007) possibilita novos desafios, tentando despolitizar o Ensino Religioso como mecanismo das confissões religiosas e do Estado. Evidencia o fenômeno religioso não mais como confessional. Para o autor, “esse modelo visa à formação para a cidadania do educando. Compreende a religião como algo que permite a compreensão da realidade social e a vivência da cidadania” (PASSOS, 2007, p. 66).

3.3 Ensino Religioso e o currículo escolar

Pensar currículo não como um conceito, mas como instrumento que fornece infinitas possibilidades ao professor é compactuar com Corazza (2001) quando ela afirma:

[...] currículo é o que dizemos e fazemos...com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que

queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. (CORAZZA, 2001, p. 14)

Macedo (2013) coloca a percepção educacional de currículo como um documento no qual se expressa e se organiza a formação e organização dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, ou seja, seria um artefato burocrático prescrito. Nesse sentido, Moreira e Silva (1990) relatam que ao longo da educação, o currículo sempre foi algo que se buscava entendimento para organizar o ato educativo. Ressaltam que ele poderá contribuir para construção da identidade dos alunos na medida em que enfatiza a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto, deve fomentar as potencialidades e a criticidade dos alunos.

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1990, p. 7-8).

Nesse prisma, pensar e repensar o currículo e a forma como é produzido, torna-se indispensável, na medida em que expressa o projeto de cultura, de educação, da sociedade que se almeja. Dentro da realidade social, a matriz de Ensino Religioso, passou por diversas transformações. Para Schlögl (2017) o Ensino Religioso atual não se presta ao favorecimento de uma ou outra religião, mas ao reconhecimento e respeito de toda a diversidade religiosa e também ao respeito daquelas pessoas que não seguem uma religião. Nessa linha, Caron (2017, p.63) discorre que:

O Ensino Religioso, como os demais componentes curriculares, contribui para a formação integral e integradora do ser humano e sua participação na sociedade como sujeito e autor de sua própria história. A sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural e pela presença do pluralismo religioso.

Nessa perspectiva, por componente que abrange o conjunto de elementos que constituem o currículo, Rodrigues (2018) compreende o Ensino Religioso da seguinte forma:

Entende-se que o ER Como componente curricular que se destina à produção de saberes sobre as tradições religiosas de determinados grupos com a finalidade de construir conhecimentos e compreensão sobre uma das dimensões que constituem a vida dos indivíduos em sociedade. Para sustentá-lo nessa tarefa, é a (s) ciência (s) da (s) religião (ões) que lhe confere aportes teóricos e instrumentos metodológicos adequados para a abordagem do religioso no ambiente escolar. (RODRIGUES, 2018, p. 123)

Nesse pressuposto, o Ensino Religioso é compreendido como um componente curricular que possibilita a compreensão, respeita e valoriza a diversidade presente em nossa sociedade, no ambiente escolar. Para Junqueira (2017), o ER na escola deve estar embasado nas políticas e documentos regulatórios, necessita assumir a função de auxiliar na construção do respeito à vida e a diversidade. O autor assinala também que:

[...] as políticas educacionais brasileiras almejam levar em consideração as diferentes orientações culturais e as diferentes aspirações a respeito do modo de vida, representadas pela diversificada população dos alunos das escolas. Da mesma forma os documentos específicos do Ensino Religioso apontam para a necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa na educação com vistas a construir uma convivência harmoniosa entre a diversidade existente na sociedade. (JUNQUEIRA, 2017, p. 22)

Nas diferentes culturas em nosso país, que podem ser observadas através da diversidade religiosa nos Estabelecimentos de Ensino, as políticas educacionais necessitam ser voltadas para a convivência de todos sob os princípios da valorização das diferentes manifestações religiosas. Nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), considerados como referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular no panorama educacional brasileiro (BRASIL, 1998), a concepção de Ensino Religioso no caderno de Pluralidade Cultural vislumbra:

O Ensino Religioso nas escolas públicas é assunto que exige atenção. Tem vinculado, em termos de direito, à liberdade de consciência e de crença, a presença plural das religiões no Brasil constitui-se fator de possibilidade de escolha. Ao indivíduo é dado o direito de ter religião, quando criança, por decisão de seus pais, ou, quando adulto, por escolha pessoal; de mudar de religião, por determinação voluntária ao longo da vida, sem restrições de ordem civil; e de não ter religião, como opção consciente. O que caracteriza, portanto, a inserção social do cidadão, desse ponto de vista, é o respeito, a abertura e a liberdade. (BRASIL, 1998, p. 30-31)

O Ensino Religioso, de acordo com o que preconizam os PCN's, é um instrumento que auxilia na renovação na forma de ensinar, promovendo uma educação baseada na tolerância e nos valores fundamentais da convivência humana na sociedade. O respeito à diversidade religiosa e o pluralismo de crenças é destaque, pois:

O Ensino Religioso ajuda no combate à intolerância religiosa quando consegue levar o aluno e a aluna a compreenderem que as religiões são fenômenos existentes em variados povos e que, ao longo da história, passaram por transformações nas tradições e dogmas. É quando o discente consegue compreender as diversas expressões de religião e religiosidade e suas relações com o meio em que vive (REIS, 2017 p. 369).

Promover a compreensão das diversas expressões de religião e religiosidade é falar de cultura, de respeito as diferenças, é buscar por conhecimento e formação do ser humano em sua integralidade. Sobre o conteúdo do Ensino Religioso na perspectiva da importância da compreensão sobre pluralismo e diversidade cultural que a escola deve desenvolver, Caron (2017) coloca:

O conteúdo do Ensino Religioso na escola confessional e pública, na prática pedagógica, com linguagem inclusiva, com os mais diferentes temas, pode ser trabalhado desde que em diálogo com a diversidade de culturas e no respeito à liberdade religiosa. O Ensino Religioso é um componente curricular de inclusão escolar social, independentemente de cultura, da tradição e do credo religioso do educando e da educanda. (CARON, 2017, p. 67-68)

Na atmosfera de se trabalhar Ensino Religioso como componente curricular que promove a inclusão social nas escolas, surgiu a necessidade de se organizar conhecimentos que abordem a diversidade. Corroborando com Caron (2017), o respeito à liberdade religiosa é algo fundamental no cotidiano das escolas e viver a diversidade caracteriza-se por ser um grande desafio ainda a ser desenvolvido.

Numa perspectiva que preserva e incentiva a valorização à pluralidade, o Ensino Religioso como componente curricular passou por diferentes transformações, necessitando de legislação para regulá-lo. Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) aprovado e homologado em dezembro de 2018, “caracteriza-se pela forma democrática e colaborativa e reflete o desejo de uma educação de qualidade voltada para todos os estudantes, de acordo com a Constituição Federal e demais dispositivos legais correspondentes” (RIO GRANDE DO SUL 2018, p. 16).

[...] o destaque deste documento está no reconhecimento da educação escolarizada no sentido de Território, sendo este compreendido não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condição de pertencimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.16)

O documento comprometido com a educação de território, busca potencializar oportunidades de aprendizagem, considerando-se as características locais, independente dos sistemas e redes de ensino. Nessa visão, apresenta a concepção de educação como um processo em constante transformação, nas quais as práticas educativas, além de proporcionar emancipação, visam o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural, com o intuito de

promover a formação humana na sua integralidade (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Estabelecer relações com as diversas competências e habilidades implica abrir oportunidades para que os estudantes acessem estes e outros tipos de suportes e veículos com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação presente em tais artefatos culturais. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22)

Nesse seguimento, os estudantes serão protagonistas, terão o direito de aprender, desenvolvendo habilidades e competências através de diferentes vivências, aproveitando espaços e tempos escolares, que perpassam o cotidiano escolar. No RCG, a sala de aula é vista como um espaço de descobertas, interação social, superação e desafios, onde a aprendizagem ocorre, entende-se que:

Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Nessa perspectiva, o pátio escolar, as praças, as ruas, entre outros espaços, potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras e emocionais dos estudantes, dando ênfase ao desaparedamento. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22)

Compreender como ocorre a construção do conhecimento e a aprendizagem, é incentivar diferentes vivências dentro e fora da sala de aula, oportunizando aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades. Utilizar diferentes espaços é uma forma de potencializar as diferentes habilidades. Para Kerkhoff (2016, p. 103) “aprender requer esforço, empenho e dedicação. Requer disponibilidade de andar as voltas com o outro indivíduo e sua cultura”.

O currículo no RCG, é construído a partir do projeto pedagógico da escola, que é a referência, que orienta as práticas educativas, a maneira de realizá-las, bem como seus desígnios. Associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com finalidades educativas. O conhecimento

escolar é um dos elementos centrais do currículo (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Em outras palavras:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, definido por uma determinada ordem, onde se produzem significados sobre o mundo. Dessa forma, torna-se fundante, além das discussões sobre o currículo, que os profissionais da educação se debruçam sobre as discussões e reflexões de uma política cultural. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.26-27)

Consta no RCG a afirmação de que é de competência de cada Estabelecimento de Ensino elaborar seu currículo, observando as especificidades locais e seu Projeto Político Pedagógico, tendo a BNCC e o RCG, como documentos orientadores para esta elaboração (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

4. Metodologia e análise dos dados

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo exploratória e descritiva, com contribuição da pesquisa bibliográfica. Nessa etapa, foi realizada a leitura do RCG, estabelecendo relações com outros documentos legais e com histórico da sua construção. Como técnica, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um integrante da equipe de redatores na sistematização e construção do RCG, professor Dionísio Felipe Hatzenberger³, que participou do grupo chamado de redatores e formadores do Referencial. Para a leitura dirigida do Referencial Curricular Gaúcho, foi utilizado um roteiro, com eixos relacionados à problemática da pesquisa (apêndice). A pesquisa seguiu algumas etapas, as quais permitiram o desenho metodológico e após a coleta dos dados, a formulação de categorias

³ Professor Dionísio Felipe Hatzenberger- Mestre em Educação (UERGS), especialista em Filosofia e graduado em História. Possui qualificação profissional em Ensino Religioso. Atua como assessor técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo Atuou como redator/formador do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso (Pró- BNCC). Também atuou como coordenador adjunto, professor da especialização em Docência no Ensino Religioso da UERGS (2018-2019) e como coordenador e professor do IES - Instituto de Educação Semear. É membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do RS (APER/RS).

analíticas. A reflexão gerada do processo analítico emergiu de um aprofundamento gerado de uma triangulação do campo teórico e legal, do documento do RCG e da entrevista. As categorias analisadas no Referencial Curricular Gaúcho, foram divididas em três assuntos: concepções sobre Ensino Religioso, o processo de implementação do referencial e orientações pedagógicas acerca da diversidade.

4.1 Concepções sobre o Ensino Religioso no Referencial Curricular Gaúcho: o Ensino Fundamental

No contexto de transformações pedagógicas, de implementação da BNCC, para a Educação Básica, surge o Referencial Curricular Gaúcho, como um caminho para a construção do currículo em todas as unidades escolares do Rio Grande do Sul. Esse documento serve de base para a construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O Documento Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Fundamental, define as competências para a matriz curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cita também, as contribuições do ER na construção da identidade do estudante. Destaca que o currículo deve “partir de vivências e práticas, na relação com o imanente (dimensão concreta, biológica) e o Transcendente (dimensão subjetiva, simbólica, espiritual), conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário em que está inserido” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Segundo Rodrigues (2017) a religiosidade pode ser considerada como uma das atividades que possibilita ao ser humano conhecer-se, construir, interpretar, significar e até ressignificar suas experiências. Assim, o currículo do ER, poderá auxiliar na construção da identidade do estudante. O Ensino Religioso como componente no RCG, está embasado nos princípios da cidadania, considerando que cada um pode ser autor da sua própria história de vida, conhecendo-se e compreendendo-se no mundo em que vive. Junqueira e Rodrigues (2010) assinalam que:

Na perspectiva de ser um componente curricular comprometido com a cidadania, o Ensino Religioso vem construindo sua identidade, buscando novas estratégias que valorizem a busca do transcendente num determinado espaço cultural. (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2010, p.111-112)

Nessa direção, as diretrizes enfatizam a valorização da alteridade, que possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, do respeito ao diferente, enquanto fomentam a aprendizagem de forma democrática favorecendo a vida em sociedade. A BNCC afirma que o ER busca construir, por meio dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, as experiências pedagógicas acolhem as identidades culturais, religiosas ou não com intenção de formação integral dos estudantes, de forma democrática e cidadã (BRASIL, 2017). Nessa lógica, o RCG coloca-se dentro de uma proposta de identidades e alteridades, em que o ER apresenta caráter inter-religioso, estabelecendo estratégias e desenvolvendo habilidades relacionadas às diversas manifestações de crenças e filosofias de vida (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Ambos documentos parecem caminhar na mesma direção. Na unidade temática, Identidade e Alteridade apresentada nos dois documentos, cujo objeto de conhecimento: *o eu, o outro e o nós*, uma das habilidades (em outras palavras, são aprendizagens que os estudantes devem ter asseguradas), citadas no RCG, do 1º ano ao 5º ano do EF, observa-se a ênfase de valorizar a diversidade e identidade culturais de cada estudante.

Em relação a estas orientações, o entrevistado⁴ salientou que:

“Hoje temos um currículo que o professor consegue pegar o documento, simples de leitura, ao mesmo tempo que têm conceitos que dão oportunidade de buscar o conhecimento, ao deparar-se com a questão da Alteridade. Os professores que não entendem bem este conceito, terão que buscar este conhecimento, ao deparar-se com imanência, transcendência ou ritos, o professor terá que buscar, pois são temas bem da ciência da religião. E, isso é também positivo se

⁴ A partir deste ponto, os registros relativos aos dados analisados estarão grifados em itálico.

pensarmos que o Ensino Religioso historicamente, foi dado como uma disciplina subalterna, como a disciplina da sobra da carga horária. Então essa oportunidade de tratar temas mais profundos, e científicos é uma oportunidade também, no chamamento a formação continuada desse profissional que já está lecionando.” (ENTREVISTADO, 2019)

Nesse sentido, o documento RCG parece contemplar uma base epistemológica, o que era uma lacuna histórica, como apontado por Kerkhoff (2016) de que essa carência vinculava o ER às tradições religiosas. Para a referida autora, promover o ER em sala de aula é falar de cultura e respeito às diferenças, é ir em busca de conhecimento e formação, proporcionando mecanismos que facilitem e promovam a aproximação entre as pessoas.

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes do país. Assim, justifica-se a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Assumimos a concepção de relevância, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26)

Conforme o RCG, faz-se necessário refletir sobre o conhecimento escolar. Pensar o currículo como um mecanismo em que as relações entre a escola, estudantes e o conhecimento, os saberes e práticas escolares, são importantes para a mudança. Nesse entendimento, garantir o respeito à diversidade e o reconhecimento que cada um deve ter, para compreender o seu papel na sociedade, torna-se fundamental. O RCG sugere que “os conhecimentos e experiências corroborem na formação de sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos que se sintam capazes de analisar como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para mudá-las” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26). A BNCC afirma que o ser humano (sujeito) se constitui enquanto um ser de imanência e de transcendência, relacionando-se entre si, com a natureza e com a (s) divindade (s) nas quais cada

um tem a oportunidade de perceber-se como iguais e diferentes (BRASIL, BNCC 2017). Sob esse olhar, o Referencial Curricular Gaúcho apresenta o entendimento do ER como:

[...] perspectiva inter-religiosa, eu objeto de estudo é o conhecimento Religioso que proporciona a compreensão de conceitos de imanência e transcendência, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro, sem proselitismo, conhecendo as diferentes Matrizes Religiosas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51)

O Referencial Curricular Gaúcho, se utilizado como um instrumento no planejamento das aulas, oportunizará ao professor o respeito à Legislação. Também desperta no estudante os aspectos de transcendência, do respeito às diferentes crenças e tradições religiosas, e o objeto de estudo será o conhecimento religioso sem proselitismo (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O ER, como os demais componentes curriculares, conforme Caron (2017) contribui para a formação integral e integradora do ser humano e sua participação na sociedade como sujeito e autor de sua própria história. Observa-se que a BNCC determina aprendizagens essenciais para a formação do estudante por meio de competências e habilidades, entre elas, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e o RCG apoia nesse sentido. Para o entrevistado (2019), no RCG:

“As principais competências do Ensino Religioso no documento são: conceito de identidade, o que é? Cada indivíduo tem a sua identidade. Eu não existo se não existe o outro. Alteridade- A construção se dá com o imanente e o transcendente. Imanência- Concreto do ser. Transcendência –simbólico, subjetivo, é o que não podemos tocar. Deus, espíritos. A humanidade buscar refúgios. Compreender a si mesmo dentro do cenário em que está inserido. Autor da própria história de vida, dentro do conceito de identidade”. (ENTREVISTADO, 2019)

Nessa mesma direção a BNCC, no 1º ano do EF no Componente do Ensino Religioso, na Unidade Temática: identidades e alteridades, apresenta como objetos de conhecimento *o eu, o outro e o nós*, cujas habilidades dizem respeito a identificar e acolher semelhanças e diferenças

nesses referenciais. Mais especificamente no RCG estão relacionadas ao desejo que cada aluno, reconheça que possui um nome e que este possui um significado que o identifica e/ou diferencia dos demais. Portanto, o RCG aprofunda a BNCC de uma forma mais qualificada, direcionando as diretrizes curriculares, estabelecendo critérios epistemológicos, no sentido de respeitar a diversidade religiosa e sociocultural, a identidade e à alteridade (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O Entrevistado (2019) reforça que *o ensino Religioso vai ter o mesmo lugar epistemológico na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho.*

4.2 O processo de implementação do Referencial Curricular Gaúcho

Na construção do Referencial Curricular Gaúcho, o Estado do Rio Grande do Sul estabeleceu regime de colaboração, unindo esforços, conhecimentos e trajetórias de professores e especialistas do Estado, Municípios e Escolas Privadas.

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS), pautadas pelo princípio da isonomia, desenvolveram um trabalho de parceria e colaboração, reunindo professores especialistas e demais profissionais da educação para a construção de uma identidade de território, com foco na aprendizagem de todos. Soma-se a esta construção a articulação com o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), reforçando o contexto educacional do Estado do Rio Grande do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16-17)

O entrevistado informa que *foi formada uma equipe multiprofissional, e em cada área havia especialistas. Informou ainda que no componente de ER havia sete especialistas, sendo que este foi o grupo mais numeroso. Segundo ele:*

O Referencial Curricular Gaúcho, partiu de uma demanda da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e junto com ela foi aprovada uma lei, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), na qual estava descrito todo um calendário para a implementação da BNCC. E, o próximo passo então era a elaboração pelos Estados, pelas redes dentro do território estadual (Rede Municipal, Estadual e Privada) dentro do território de cada estado, os seus Referenciais Curriculares e isso aconteceu no ano passado) 2018. (ENTREVISTADO, 2019)

O embasamento teórico aconteceu, tendo a BNCC, como documento orientador. O entrevistado salientou que *foi um processo democrático*. Esclareceu que *a equipe elaborou um texto inicial do documento e também um texto de cada componente curricular*. Seguiu informando que *num segundo momento, essa equipe analisou uma por uma das habilidades da BNCC e listou quais habilidades seriam necessárias dentro das peculiaridades do Rio Grande do Sul* (ENTREVISTADO, 2019).

[...] o Referencial Curricular Gaúcho com enfoque nos esforços entre Estado e Municípios, bem como a articulação com as escolas privadas, num movimento de negociação constante para garantir a qualidade e equidade na elaboração deste documento. Foi necessário refletir, problematizar e agir para além das fronteiras dos sistemas ou Redes de Ensino. Tudo isso não é tarefa fácil, pelo contrário, exige atuação conjunta, coletividade e comprometimento com a educação de território (marcas e subjetividades dos sujeitos no espaço). (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 13)

O Referencial Curricular Gaúcho, embasado na BNCC, com o objetivo de unir estados e municípios, oportunizou a elaboração de propostas curriculares, seguindo um calendário, pois “A democratização metodológica da construção do documento se deu pela participação dos profissionais da educação por meio da plataforma virtual “Referencial Curricular Gaúcho”” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). A ferramenta possibilitou duas consultas públicas aos profissionais da educação do Rio Grande do Sul. Junqueira (2017) compreende que para interromper com processos de homogeneização e imposição da cultura dominante aos grupos minoritários presente na sociedade, é necessário que todo professorado participe da criação de modelos alternativos de educação. A participação dos professores

na construção do documento RCG, contribuiu para que se concretizassem esses modelos alternativos que o autor se refere.

[...]os estudos sobre concepções de currículo, construção dos documentos curriculares, bem como estudos dirigidos sobre competências e habilidades constituíram um arcabouço intelectual para a construção do Referencial Curricular Gaúcho. Na esteira metodológica sublinha-se, ainda, os esforços da construção dos fundamentos que embasam este documento, tendo a participação de diferentes instituições educacionais do Estado. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17)

Sobre o processo de construção, consta que o documento foi elaborado: “*de forma coletiva e em Regime de Colaboração, envolvendo as esferas educacionais gaúchas*” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 20). Diante das evidências do processo de elaboração e implementação do RCG, entende-se que os professores se apropriem do documento RCG, faz-se necessária o estudo e a reflexão. A formação docente ocorre quando o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, dessa forma: “*A formação do professor acontece também na escola, através de seus contextos e de sua prática educativa, em que se torna sujeito reflexivo e investigador da sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo sua ação pedagógica*” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 36). Em relação à atuação desse profissional responsável pelo Ensino Religioso, Junqueira e Klein (2008) colocam que esse tem uma grande contribuição a dar no sentido de subsidiar os educandos a enfrentarem questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um.

A formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, levando-os a uma prática crítico-reflexiva, engendrando a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Significa que o professor precisa refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 36)

Num processo de construção da identidade profissional, o estudo do RCG, oportuniza a reflexão da prática docente no Componente Curricular

do ER, uma vez que o mesmo precisará se apropriar de conhecimentos até então desconhecidos e /ou não desenvolvidos no cotidiano escolar. De acordo com Junqueira e Rodrigues (2010):

O Ensino Religioso, como componente curricular deve proporcionar os conhecimentos básicos de composição do fenômeno religioso, que serão organizados em uma sequência cognitiva e em respeito às características próprias do desenvolvimento religioso do ser humano. (JUNQUEIRA, RODRIGUES, 2010, p. 110)

Observa-se no RCG que os conhecimentos em relação ao fenômeno religioso seguem as orientações pautadas nas habilidades, nas unidades temáticas, objetos de conhecimento, que necessitam ser desenvolvidas pelos estudantes, uma sequência gradual estando em consonância com a BNCC. O entrevistado (2019) assinala que “o principal objetivo do RCG é o embasamento teórico. O professor precisa buscar conhecimento, baseado nas Ciências da Religião, dominar os conceitos de Alteridade, Imanência, Transcendência, Ritos, Mitos. Temas mais profundos e científicos”. Nessa perspectiva, a abordagem do professor tem sustentação nos princípios das Ciências da Religião, distanciando-se assim de uma prática aleatória que por vezes apenas cumpre a carga-horária.

4.3 Diversidade religiosa para a formação ética dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O RCG (2018, p. 24) sugere “um ensino que concentre suas ações na busca de uma aprendizagem significativa, atentando para as diferentes experiências de vida de cada um. Kerkhoff (2016) afirma:

A religiosidade faz parte da história e da vivência do ser humano. Todos vivemos nossa religiosidade de várias formas. O Ensino Religioso como componente curricular e trabalho em sala de aula a partir dos conceitos epistemológicos, podem contribuir de forma significativa a educar seres humanos capazes de viver sua religiosidade em meio a diversidade com tolerância e respeito. (KERKHOFF, 2016, p. 90)

Se pensarmos em diversidade como diferenças, sujeitos diferentes, realidades diferentes e almejarmos relações entre estes diferentes, caminhamos na direção de Marcos Verdugo (2017) quando ele coloca que: “a diversidade é o desafio democrático do convívio das diferenças e, ao mesmo tempo, a pluralidade de sensibilidades, imaginários, inteligências e reflexões sobre a experiência da totalidade-mundo” (VERDUGO, 2017, p. 349-350).

A escola é um espaço onde as diferenças estão presentes. O RCG (2018) menciona que a escola terá diferentes significados, funções e representações para os sujeitos, uma vez que há uma grande complexidade nos processos de ensino e aprendizagem, devido a diversidade que ali se encontra. De acordo Vergne (2017):

Apontar para um ER com modelo inter-religioso é trazer a possibilidade do respeito à diversidade, é valorizar em igualdade as culturas orais e da escrita, sem hierarquização, ou seja, que o parâmetro de leitura não seja das religiões de pertencas cristãs como base para ler as outras, mas que cada uma possa falar por si, quebrando possíveis ações de intolerância. (VERGNE, 2017, p. 337)

Num processo de construção da identidade profissional, o estudo do RCG, oportuniza a reflexão da prática docente no Componente Curricular do ER, uma vez que o professor precisará se apropriar de conhecimentos até então desconhecidos e /ou não desenvolvidos no cotidiano escolar. Trabalhar com um modelo de ER inter-religioso, é desenvolver e respeitar a diversidade.

No RCG, as competências e habilidades pessoais e sociais permitem compreender as próprias emoções e formas de relacionar-se com os outros, viabilizando o autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas. Essas competências fazem parte da formação integral e do desenvolvimento dos sujeitos. A BNCC, que também tem o foco voltado para as competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, bem como reforça a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. Ressalta que ao ER compete *abordar temas*

religiosos, morais, éticos, sem o privilégio de nenhuma crença ou convicção (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Para Kerkhoff (2016), promover o Ensino Religioso em sala de aula é falar de cultura e respeito às diferenças, é buscar por conhecimento e formação do ser humano na sua integralidade. Conforme o Entrevistado (2019): *“o conhecimento é uma das dez macro competências da BNCC. Antes era só saber das coisas, agora é necessário saber o que fazer com estas coisas. Projeto para sua vida- algo maravilhoso, envolver-se dentro de suas capacidades”*.

Junqueira (2017) enfatiza que nas últimas décadas a dinâmica social impõe à escola brasileira o imperativo de incorporar a diversidade à sua cultura. E, trabalhar a diversidade nas escolas é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. Como o RCG é um documento orientador para o currículo das escolas e para o professor, o conhecimento sobre a diversidade religiosa precisa ser respeitado e estimulado para a formação ética dos educandos do Ensino Fundamental. Como exemplo, cita-se a descrição do referencial de número EF05ER07RS-01⁵, cujas habilidades são: expressar os princípios éticos, religiosos e morais relacionados à família, tais como: amor, tolerância, diálogo, respeito e dignidade humana.

A formação ética dos educandos é incentivada com maior ênfase a partir do 6º ano no Ensino Fundamental, mas é desenvolvida desde o primeiro ano, quando incita a valorização e o respeito a diversidade, as diferentes religiosidades, símbolos, tradições, a forma de vivenciar as diferenças e a viver em ambientes religiosos distintos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

Nas palavras do entrevistado (2019), *“o Referencial Curricular Gaúcho é um avanço para o Brasil e para o Rio Grande do Sul, um avanço para o professor. Um documento normativo do currículo, que trabalha todas as áreas do conhecimento. Foi amplamente discutido, contendo posições*

⁵ Legenda de acordo com a BNCC: EF - Ensino Fundamental; 05 = habilidade; ER = Componente curricular Ensino Religioso; 07 = posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos.

avançadas”. Diante dessa fala, pode-se considerar que utilizar o documento é uma vantagem para o professor. Sobre isto, o Entrevistado assinala que:

A primeira vantagem é seguir a lei. Professor de escola pública é funcionário. A sociedade se organizou para seguir um currículo nacional. Seguir o currículo vai beneficiar o aluno. Segunda vantagem é a linha construída- professor não precisa criar é só seguir o estudo feito por especialistas. Terceira vantagem é o Referencial ter sido elaborado por professores que estavam na escola. Foram colaborações de todo o Brasil para a BNCC. Quarta vantagem, receber conhecimentos de muitas pessoas. (ENTREVISTADO, 2019)

Relacionando as menções do documento e dizeres do Entrevistado, observa-se que há um processo de aceitação e de tentativas de preparação da implementação do RCG. *É um documento orientador, elaborado por especialistas, por pessoas que entendem a educação e a desenvolvem no seu cotidiano* (ENTREVISTADO, 2019). De acordo com a descrição do RCG, o documento é o norteador dos saberes que se tornam direitos de aprendizagens significativos, não se constituindo uma estrutura única, mas podendo ser reorganizado conforme as realidades locais.

Como é um processo, a implementação das políticas educacionais regulatórias, o Referencial inicialmente necessita ser conhecido pelos educadores para poder ser utilizado. O acesso ao documento pode ser realizado diretamente no site da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação). As escolas, de acordo com o calendário previsto para as formações pedagógicas, oportunizarão o acesso do documento aos educadores, uma vez que por políticas e orientação do governo, deve haver formação para a implementação da BNCC.

Nos últimos tempos tem acontecido o dia D, que são momentos em que as escolas param. Já aconteceram quatro e agora vai acontecer o quinto dia D. É um dia inteiro que está no calendário escolar que os professores vão para a escola, não trabalham dando aula, eles trabalham estudando a BNCC e agora este ano o Referencial Gaúcho. Cada dia D tem uma pauta que vem pronta do que estudar, para que seja implementado para o professor. Esses dias eles tem

fornecido muita proposta, os professores estão sendo ouvidos, eles estão discutindo como implementar. (ENTREVISTADO, 2019)

Junqueira e Rodrigues (2011, p. 15) apontam em relação a importância da formação docente que:

[...] o Ensino Religioso necessita de profissionais com formação adequada no desempenho de sua ação educativa, considerando que o conhecimento religioso para estudo do fenômeno religioso na escola situa-se na complexidade da questão religiosa e na pluralidade brasileira.

Nessa linha, Caron (2017, p. 67) enfatiza que “no ER o importante é ter professores e professoras habilitados com conhecimento dos conteúdos e que na prática pedagógica, saibam tornar a linguagem simples, acessível e inclusiva”. Nesse sentido, o RCG, oportuniza aos docentes a busca pela formação, pois introduz conceitos como alteridade, imanência, transcendência, pluralidade religiosa, entre outros, até então pouco conhecidos. O Referencial Curricular Gaúcho assim como a BNCC, estão sendo estudados, para serem implementados nos Estabelecimentos de Ensino. O Referencial Curricular Gaúcho (2018) enfatiza sobre a elaboração de forma colaborativa:

[...] as proposições metodológicas adotadas constituíram-se em estratégias à implementação desta política no Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista o cenário da educação nacional (implementação da BNCC). Tal movimento articulado em regime de colaboração também converge e está em consonância com as lutas históricas e debates de construção coletiva das políticas educacionais. (RIO GRANDE DO SUL, p. 14-15)

Diante da necessidade de implementação da BNCC e do RCG, o dia D tem sido uma iniciativa do regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME/RS) e Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS). Esse dia foi pensado como um momento de estudo e reflexão sobre a BNCC e o RCG, considerando as realidades vivenciadas por docentes e gestores. (RIO GRANDE DO SUL, DIA D, 2019)

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho, caberá às escolas dos sistemas de ensino e redes públicas e privadas, construir seu currículo, à luz do deste documento orientador, considerando as especificidades referendadas no seu Projeto Político-Pedagógico. Cabe ressaltar que muitos municípios, como exemplo, Novo Hamburgo, o RCG, será utilizado como currículo final.

5. Considerações

O professor ao utilizar-se do Referencial Curricular Gaúcho para elaborar suas aulas, poderá tornar o espaço escolar um local privilegiado, por proporcionar aos alunos a reflexão sobre o respeito a diversidade cultural religiosa. As demonstrações de repúdio a toda e qualquer forma de discriminação, intolerância, poderão ser incentivadas.

O documento analisado traz contribuições relevantes para a compreensão do Ensino Religioso enquanto componente curricular. Ele sugere uma organização elencando de acordo com a BNCC, habilidades, competências específicas que competem ao ER. É preciso observar a legislação, oportunizando um ER sem proselitismo, respeitando-se a diversidade. Nessa perspectiva, embasar-se no RCG é oportunizar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o transcendente, seu sentido de vida, sua identidade contribuindo para a construção do cidadão.

Pode-se inferir que a partir do RCG o professor tem um referencial significativo e coerente com os princípios da diversidade religiosa, para realizar seu planejamento com qualidade. O professor de ER pode e deve estimular mudança nas aulas, oportunizando o conhecimento sobre as diferentes tradições religiosas, o direito à liberdade, as diversas formas de compreender o sagrado, reconhecendo religiões, crenças, manifestações religiosas, com a perspectiva da alteridade em um processo em que se escuta e se é escutado.

Nesse sentido, a formação pedagógica poderá contribuir para o acesso, conhecimento e apropriação do RCG pelo professor. E, o componente curricular do ER poderá ser apresentado como um instrumento que

legítima o conhecimento religioso. Ele poderá auxiliar para superar o preconceito, sendo essencial na luta para construir uma sociedade digna, ética, mais humana e tolerante, onde haja empatia e que o respeito seja uma forma de ver o diferente como seu semelhante.

Diante dessa modesta pesquisa, esse estudo não se esgota aqui. Espera-se que ele tenha contribuído para a reflexão, pois como nos pareceu, o RCG foi construído polifonicamente e corrobora para a garantia da educação como um bem público e de direito social. Apesar de ser um documento inovador, que busca contemplar a alteridade, aponta para aulas de ER sem proselitismo. Esse tema exige mais pesquisas, a fim de significar em cada contexto o desenvolvimento do referencial na prática docente.

Referências

- ARAGÃO, Gilbráz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. **Modelos de Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.
- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.
- BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 31 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Casa Civil, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Casa Civil, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Casa Civil, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 23 de outubro de 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 508 p.

CARON, Lurdes. **Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças**. In JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisa pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 150 p.

COSTA, Mateus Oliva da. **Introdução à parte I**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 5ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; **Origem do Ensino Religioso**, In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **História da Formação do Professor de Ensino Religioso no Contexto Brasileiro**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub_3.html> Acesso em 15 de outubro de 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. **Laicidade, Estado e Religião- A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1615-Texto%20do%20artigo-9297-1-10-20110829.pdf>>. Acesso em 1º de novembro de 2019.

KERKHOFF, Francinne de Oliveira. **Ensino Religioso no Brasil: Tensões e Desafios da Diversidade entre formação Histórica e Prática de Profissional**. 121 p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC. 2016.

LINS, Eunice Simões. CRUZ, Josilene Silva da. **Objeto de Estudo, Objetivos e Eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**. In JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 6º edição. 150 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 10ª edição, 1990.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. Paulinas, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Dia D, Discussões sobre o currículo das escolas e formação de professores**. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/dia-d-promove-discussoes-sobre-curriculo-das-escolas-e-formacao-de-professores>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

RIO GRANDE DO SUL, **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/referencial-curricular-gaucha-pode-ser-acessado-no-site-da-seduc>. Acesso em 2 de agosto de 2019.

- REIS, Marcos Vinícius de Freitas. **Ensino Religioso e intolerância religiosa**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **História do Ensino Religioso no Brasil**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso e a área de conhecimento**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- SAMPAIO, Fábio Maia. **Ensino Religioso: um desafio à educação na contemporaneidade**. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN Remi; REBLIN, Iuri Andréas; STRECK, Gisela Isolda Waechter (orgs). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, 478 p.
- SCHLÖGL, Emerli. **Introdução à parte II**. In JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- SOUZA, Rodrigo Augusto. **Novas Perspectivas para o Ensino Religioso, a Educação para a Convivência da Paz**. Revista Reflexão e AÇÃO, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, jan/jun. 2013.
- VERDUGO, Marcos Vinícius de Souza. **Diversidade e Ensino Religioso**. In JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.
- VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. **Introdução à parte V**. In JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. 408 p.

Concepções de Ensino Religioso: um estudo comparado entre discurso docente e a BNCC

*Michele Magnus*¹

*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

A falta de formação inicial para professores da área do Ensino Religioso destaca que essa disciplina não tem um bom aproveitamento pedagógico. Essa lacuna formativa gera um ambiente de insegurança para o profissional da educação, que muitas vezes leciona Ensino Religioso sem o conhecimento específico quanto aos saberes que, teoricamente, deveriam ser desenvolvidos. Sendo assim, corre o risco de que a prática pedagógica fique no âmbito particular do professor, quando deveria fazer parte de uma proposta institucional coerente e alinhada a ação pedagógica da escola. É comum nos espaços escolares o ER estar relacionado a “valores” e “bons modos”, como tentativa de amenizar circunstâncias e questões que envolvem o ambiente social, bem como o ensino desse componente pode se caracterizar por valorizar mais determinadas religiões, como a católica, por exemplo se comparado à outras.

¹Graduada em Pedagogia pela UniRitter; especialista em Psicopedagogia Institucional; especialista em Docência no Ensino Religioso pela UERGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS.

²Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

Diante de tais situações, percebe-se a relevância de analisar as concepções e práticas de Ensino Religioso das ações pedagógicas em escolas, a partir de compreensões de professores de uma escola pública de Novo Hamburgo, localizada em um bairro de periferia da zona leste, onde a principal atividade econômica provém de uma grande fábrica de calçados e também pequenos comércios locais, as especificidades dessa área podem ser evidenciadas no contexto escolar dos professores participante; Assim, torna-se fundamental identificar as percepções sobre o Ensino Religioso e examinar fragmentos da história do Ensino Religioso nesse processo; Além disso, faz-se necessário conhecer diretrizes e regulamentos pedagógicos relacionados aos saberes do Ensino Religioso (BNCC), bem como aprofundar conhecimentos pedagógicos relacionados aos saberes da área; Dessa forma, será mais coerente promover reflexões sobre a área do ER e suas concepções a fim de levantar dados sobre o discurso dos docentes a respeito do ER.

Para atingir esses objetivos, na primeira seção traz como abordagem principal o histórico do ER, seguido de discussões sobre este componente e o currículo, baseado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, para sustentar reflexões e considerações. Já a seção quatro, relata as concepções de Ensino Religioso e dos caminhos metodológicos realizados neste trabalho, apresentando e situando o campo de pesquisa que iremos investigar. Por fim, teremos a análise de dados referente à esta pesquisa, e um retorno das pessoas entrevistadas, confrontando respostas e apresentando os instrumentos utilizados para essa finalidade.

2. Histórico do Ensino Religioso (ER)

Sabe-se que o Ensino Religioso já estava presente no currículo escolar desde os tempos da colonização. À disciplina passou por algumas mudanças conceituais no decorrer do tempo. Inicialmente era denominada “aula de religião”, título que foi sendo substituído por Ensino Religioso. A mudança não foi apenas no título, recebendo diferentes papéis pedagógicos

conforme a configuração do Estado Brasileiro. Com a Proclamação da República (1989) e a oficial separação entre Estado e Igreja Católica, o Ensino Religioso ganhou diferentes faces em diferentes tempos, ao sabor do legislador ou do ditador.

Pode-se observar abaixo a tabela um resumo cronológico da legislação do Ensino Religioso no Brasil:

Quadro 1: Histórico Resumido da Legislação do Ensino Religioso:

Ano	Legislação
1931	Um decreto de Getúlio Vargas institui o Ensino Religioso nas Escolas Públicas, com caráter facultativo.
1934	Constituição de 1934 definiu, no Artigo 153, que o Ensino Religioso seria de matrícula facultativa e ministrado de acordo com a religião dos pais ou responsáveis.
1961	Promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que define, no Artigo 97: “O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno
1967	Constituição define: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
1971	Entra em vigor a segunda LDB, que no Artigo 7º determina: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”
1988	A Constituição, que ainda está em vigor, assegura no Artigo 5º a liberdade de crença e de culto. Já no Artigo 19º a impedimento do Estado estabelecer aliança com alguma religião ou impedir o seu funcionamento. E, no Artigo 210º o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.
1996	A terceira LDB determinou: “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.”
1997	É aprovada lei que dá nova redação ao Artigo 33 da LDB: “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.” Essa é a norma jurídica que rege atualmente o caráter do Ensino Religioso nas escolas de todo o Brasil.

Fonte: Os Autores, baseados na legislação.

Analisando historicamente a trajetória do ER, antes de ser reconhecido como componente curricular da BNCC, conseguimos compreender as percepções que alguns docentes ainda têm, e entender porque ainda não conseguem dissociar Estado e Igreja. Nesse sentido, Junqueira nos traz uma ideia:

Antes da década de 1990, a formação dos professores era organizada em quase sua totalidade pelas instituições religiosas cristãs. Algumas experiências realizadas em parceria com os sistemas de ensino, em decorrência da proposta confessional ou interconfessional, foram adotadas pela disciplina. (JUNQUEIRA, 2010, p. 63).

Sem abordar e aprofundar o método em si dos Jesuítas, não podemos deixar de constatar a inegável contribuição do sistema educacional, desenvolvido e deixado por eles, ao nosso sistema de ensino até aos dias de hoje. Afinal, conforme Sangenis, (2004, p.93, apud CONCEIÇÃO, 2017, p. 3) nos faz essa referência:

Os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. [...] Portanto, o método pedagógico dos jesuítas implantado nas escolas brasileiras possibilitava sólida formação clássica dos estudantes. Permitiu que os jesuítas iniciassem aqui um modelo de formação ativa no constante exercício do pensar, tendo o professor como um dos responsáveis pela formação daqueles que frequentavam os espaços escolares. (SANGERIS, 2004, p. 93 apud CONCEIÇÃO, 2017, p. 3).

Dessa forma, os órgãos mantenedores - padres jesuítas - organizaram o ensino, sistematizaram os níveis de ensino, as disciplinas, o planejamento o saber pedagógico e o currículo. Ainda que hoje, haja grandes debates e questionamentos sobre esses aspectos e a forma como foram introduzidos, certamente, esse princípio aspecto organizacional, foi de grande valia para o sistema educacional que conhecemos, mesmo que seu objetivo, naquele período, estivesse voltado aos interesses confessionais.

A Constituição de 1988 - que é um texto muito abrangente-, estabelece direitos e deveres bem conectados à Carta dos Direitos Humanos. Esta

Constituição, que está em vigor, estabeleceu o Ensino Religioso como disciplina que deve fazer parte da grade curricular nas escolas públicas. Essa norma fez-se pelo artigo 210, que determina: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (BRASIL. CF, 1988). Reafirmado em 1996 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O problema é que o art. 33 dizia que o Ensino Religioso seria confessional, em classes separadas por tradição religiosa. Muitos se opuseram a isso, gerando um grande conflito de ideias, inclusive, com a proposta de retirar o Ensino Religioso do currículo. Como resultado da tensão entre grupos que desejavam a exclusão da disciplina e outros que a defendiam, nos diferentes formatos, houve um acordo entre diferentes grupos religiosos para a prática das aulas de Ensino Religioso em classes separadas por ministros das confissões, resultando no texto do artigo 33 da LDBEN, em 1996. Porém, tal proposta não funcionou na prática e o texto original foi alterado por uma emenda em 1997, proibindo o proselitismo e assegurando “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” (BRASIL. LDBEN, 1996).

3. Ensino Religioso no Currículo

Em dezembro de 2017 foi promulgada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que normatiza competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas na formação escolar do educando, postulando os saberes que se constituem como direitos básicos de aprendizagem comuns a todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Na BNCC o Ensino Religioso ganhou caráter de Área do Conhecimento e de componente curricular. O documento ressalta este caráter laico do Ensino Religioso escolar. Na introdução do componente deste documento ressalta-se este perfil:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, BNCC, 1997, p. 434).

Portando a BNCC propõe uma abordagem do fenômeno religioso pautada na ética e na ciência, sem dar a qualquer tradição religiosa uma condição de primazia. Porém, a simples presença do Ensino Religioso no currículo já incomoda muitas pessoas, por entender que seu foco seria um deslocamento do lugar da religião da esfera privada para a pública. Portanto, para compreendermos o quanto a legislação vigente está em acordo ou não com a laicidade do Estado é tema no qual não se pode deixar de transitar.

A Base Nacional Comum Curricular consagra a perspectiva de que todo conhecimento compreendido pelo currículo se enquadra como “direito de aprendizagem” (BRASIL, BNCC, 2017). Assim, o currículo escolar deve ser o aparato conceitual e técnico básico, necessário para um indivíduo transitar no complexo mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, a discussão sobre a existência ou não da disciplina de Ensino Religioso no espaço escolar toma fôlego e sentido paradoxal. Importa também analisar qual a importância de conhecer as diferentes tradições religiosas e a história das religiões para a formação de nossos educandos. Interrogações como essas certamente devem estar presentes nesta discussão.

É nesse sentido que o mesmo documento (BNCC) defende a manutenção do Ensino Religioso na grade curricular, situando-o como um importante campo do conhecimento, ligado à área da Ciência(s) da(s) Religião(ões). Nessa perspectiva, o Ensino Religioso se for trabalhado de forma adequada, pode vir a ocupar um importante espaço na grade curricular, trazendo conhecimento e reflexão sobre a diversidade religiosa e a religiosidade em nosso dia-a-dia, bem como comparando teoria e prática, por meio da filosofia e da pesquisa, oportunizando reflexões muito importantes acerca do fenômeno religioso. O componente também pode prestar-se a um importante papel de combate à discriminação e ao preconceito

religioso e étnico. Desta forma, é possível defender que os saberes provenientes do conhecimento religioso (ou do estudo do fenômeno religioso), descolados da antiga perspectiva confessional da “aula de religião”, são totalmente coerentes com a educação pública laica em uma nação com ampla diversidade religiosa.

Importante ressaltar que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, define o Ensino Religioso (ER) como uma das cinco áreas do conhecimento, tendo como abordagem de ensino:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL. BNCC, 2017).

Fazendo uma breve reflexão sobre esses objetivos, percebemos as possibilidades de formar cidadãos mais conscientes, críticos e também com a capacidade de equidade, uma vez que o ER oportuniza - através das suas habilidades - uma consciência histórica no desenvolvimento humano. Dessa forma, as questões presentes no cotidiano, como a indisciplina, por exemplo, são contempladas não como objeto de estudo do ER, mas como consequência do aprofundamento desse conhecimento.

As seis competências trazidas pela BNCC, propõe aprofundar esse conhecimento histórico, científico e cultural acerca do ER, bem como a compreensão dos conceitos de imanência e transcendência, atendendo a necessidade humana sobre as questões essenciais de sua existência:

- a) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

- b) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- c) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- d) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- e) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- f) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL. BNCC, 2017).

A partir dos objetivos e competências do Ensino Religioso previstos pela BNCC, denota-se que seus preceitos consideram as tradições religiosas e as diversas filosofias de vida, contemplando os saberes científicos, necessários e importantes na formação dos estudantes como meio de compreender e valorizar a vida. Esse trabalho pedagógico visa trazer ao educando sentidos pessoais de vida, a partir das suas experiências, sem desconsiderar o próximo, sem o qual a vivência não tem sentido. Esses saberes, baseados nos Direitos Humanos, objetivam inserir o estudante como parte ativa da sociedade, vivendo a partir de valores e saberes que respeitem a diversidade, afastando-se do individualismo, refletindo sobre suas experiências e expectativas de vida, convivendo e contribuindo com a paz social. Esses objetivos perpassam a construção de sua identidade, tornando-o responsável por suas próprias escolhas de vida.

4. Concepções de Ensino Religioso

É bastante relevante compreender e distinguir alguns conceitos como Religião e Religiosidade, o Fenômeno Religioso enquanto conhecimento e ensino, objeto de estudo desse componente, para um entendimento mais norteador sobre as concepções presentes no cotidiano escolar, trazendo a luz o que deveríamos encontrar. John Bowker nos traz uma boa definição

para religião: “A palavra pode ter derivado do verbo “religare”, que significa juntar duas coisas próximas uma da outra. O que nos revela a religião como um esforço humano de se “religar” a algo ou algum ser do qual sente-se desconectado” (BOWKER, 2000, p.6).

Para a religiosidade, Berger diz que “é a expressão externa ou interna da religião na vida de um indivíduo ou de uma comunidade” (BERGER, 1990, p.39). Significa por exemplo, que uma pessoa pode ter uma religião por crença, por batismo, por, criação mas sua demonstração é ser de outras diferentes do seu original. Sobre o conhecimento e Ensino Religioso a BNCC também nos dá aporte:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedade enquanto um dos bens simbólicos, resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.(BRASIL. BNCC, 2017).

O Ensino Religioso, portanto, se valida demais áreas do conhecimento científico para ficar restrito apenas para questões voltadas ao comportamento humano, sem considerar a sua origem e própria construção enquanto sujeito. Notoriamente é muito mais complexo, é histórico, moral e ético também.

4.1 Caminhos Metodológicos

Para realizar essa pesquisa, adotou-se o método qualitativo e a pesquisa do tipo exploratória e descritiva, com perguntas abertas e fechadas, a partir de levantamento com 17 professores de uma escola da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, do bairro Canudos. Alguns foram

selecionados como excerto para análise, considerando que os elementos trazidos irão ajudar na discussão. Os demais foram utilizados para contextualizar o Ensino Religioso na escola, que foi selecionada por ser o local de trabalho de um dos autores, e o grupo de docentes que atendem as faixas etárias 4 e 5 anos até o 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de analisar a importância do Ensino Religioso (ER) nas práticas pedagógicas, evidenciando os elementos desse componente curricular nesse contexto. Como roteiro das entrevistas, foram empregadas as seguintes perguntas:

- a) Qual sua formação?
- b) Qual sua função atualmente na escola?
- c) Já lecionou Ensino Religioso?
- d) Se sim, responda: Como eram planejadas as aulas?
- e) Buscou alguma orientação para ministrar essas aulas?
- f) Você utiliza ou já utilizou textos sagrados em suas aulas? (Bíblia, Alcorão, etc...)
- g) O que pensa sobre o componente de Ensino Religioso?
- h) Considera que o Ensino Religioso deva fazer parte do currículo escolar?
- i) Na sua concepção, qual seria o principal objetivo das aulas de Ensino Religioso?
- j) Qual o principal conteúdo (objeto de conhecimento) a ser ministrado em Ensino Religioso?
- k) Você segue o que a BNCC propõe para o Ensino Religioso?

Na sequência apresenta-se o resultado da pesquisa de campo, trazendo-se convergências e conflitos no discurso dos docentes e comparando-o ao proposto nas normativas pedagógicas, em especial na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Religioso.

4.2 Análise comparada

Os resultados encontrados por meio de pesquisa qualitativa, do tipo explanatória descritiva, na instituição escolhida como campo de estudo, destacam o questionamento sobre a opinião dos docentes participantes da pesquisa quanto à permanência da disciplina no currículo escolar. Unanimemente, esse grupo de docentes acredita que o ER deva fazer parte do currículo, ainda que boa parte não tenha formação e nem conhecimento dessa área do conhecimento. Certamente essa certeza da necessidade do

ER no currículo se deva à constante afirmação, por parte dos gestores, da legislação que o exige.

A pesquisa é imprescindível na formação do professor, independente do nível de atuação docente; torna-se um eixo de sustentação quando se quer garantir o domínio do conhecimento epistemológico no fazer criativo e inovador; deve, portanto, ser parte integrante da práxis do professor, seja na sala de aula ou em grupo de pesquisa, pois a investigação leva a reflexão sobre a ação. (SANTOS, 2013, p. 287)

Dessa forma, diante da pouca (in)formação, o professor que faz uso da pesquisa como sua prática docente, certamente, consegue ter um melhor aproveitamento acerca do conhecimento desenvolvido em suas aulas, pois não temos todas respostas e acerca do Ensino Religioso e, como Klein (2013, p. 322) diz “ Assim, o mais importante no processo educativo-religioso não são as respostas e as certezas, mas as buscas e os questionamentos. As perguntas existenciais são o ponto de partida e também o ponto de chegada na construção do conhecimento.”

A partir da análise dos dados, constatou-se que 100% dos docentes entrevistados não tem formação específica na área e concordam que o Ensino Religioso deva fazer parte do currículo. A maioria deles (76,5%), já lecionaram a disciplina, informação bastante relevante, pois 52,9% desses professores não buscaram orientação para ministrarem suas aulas, sendo essas planejadas de acordo com o interesse dos alunos ou recaindo para as questões voltadas a disciplina, valores, princípios éticos, conforme relatos. Nem mesmo textos sagrados de alguma religião foram utilizados em 64,7% dos docentes. É possível considerar que a falta de conhecimento e preparo tenham contribuído para que essas aulas tenham sido dessa forma planejada. Mas não podemos deixar de considerar que cada professor é responsável por qualificar-se e buscar alternativas para desempenhar de maneira satisfatória, visando a aprendizagem do aluno e, sem dúvidas, um melhor aproveitamento da disciplina. Podemos considerar, por hipótese, que alguns não desejassem ministrar essas aulas e sobre esse aspecto, entram os valores, questões de comportamento e disciplina

seguindo as suas próprias convicções. Se, esses docentes pudessem se utilizar da BNCC para planejar e pensar suas aulas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, habilidades que têm por objetivo o reconhecimento do individual e do coletivo, diferenças e semelhanças, certamente já estaríamos avançando nessa temática da (in)disciplina:

Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (BRASIL. BNCC, 2017,p. 52, 53).

É a valorização do ser humano que estaria sendo abordada desde o início da educação básica, contribuindo para a formação dos alunos enquanto cidadãos inseridos na sociedade diversa e complexa em que vivem.

Entretanto, quando observamos a questão “g” temos a dimensão do tamanho problema ou, a confirmação da hipótese da falta de conhecimento da disciplina e ao que ela se propõe. Alguns sugerem reflexões sobre conduta humana e ética, a religiosidade das crianças nas escolas, outros demonstraram temor por acharem um campo delicado devido à diversidade religiosa e também receio de doutrinação. Nesse ponto, evidencia-se um conflito com a questão aonde todos os docentes concordam em que o ER deva fazer parte do currículo, pois existe um certo medo do que vai ser feito nessas aulas, ao mesmo tempo em que esses docentes ministraram as aulas não buscaram orientação. Quando questionados então, sobre o por quê fazer parte do currículo, evidenciam-se mais dualidades relacionadas ao menos ponto de vista anterior: medo, receio, religiosidade, valores, tratando o ER como uma área delicada.

Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). Reconhecer, em textos orais, ensinamentos a modos de ser e viver. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 62,63).

Essas habilidades estão diretamente relacionadas às concepções que os estudantes podem ter ou não, às suas questões individuais e necessárias

para compreender o seu lugar na sociedade. Brandenburg (2005, p. 30) considera que “Muito mais que abstratas e inatingíveis, as concepções epistemológicas do Ensino Religioso podem, assim, ajudar a desenvolver o referencial de vida de alunos e alunas do Ensino Religioso”. Não abordar essas habilidades deixa lacunas em seu desenvolvimento, perguntas sem respostas e sem direção para buscá-las. A BNCC em suas habilidades prevê o desenvolvimento das temáticas em uma sequência coerente para o desenvolvimento das mesmas. Por essa razão, torna-se mais relevante que os planejamentos fossem realizados seguindo essa sequência, que vai construindo e desenvolvendo aos poucos os conceitos acerca da história do ER.

Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. Identificar os símbolos presentes no variados espaços de convivência. (BRASIL. BNCC, 2017).

Conclui-se que mesmo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) estando disponíveis, servindo como norteadores do planejamento pedagógico, 47,1% dos docentes, não fazem uso desses materiais ricos que fundamentam e sustentam a relevância do ER. Isso traz uma reflexão refletir sobre as concepções que esses profissionais trazem consigo são inerentes, sendo difícil reinventar-se diante do desconhecido.

Percebe-se que as aulas ministradas estão sempre relacionadas aos “valores”, à espiritualidade individual e também ao comportamento, evidenciando assim a falta de formação e conhecimento na área, tornado esse ensino um reflexo de suas próprias concepções, percepções e crenças. As polêmicas acadêmicas envolvendo a presença do Ensino Religioso no currículo demonstram que essa área do conhecimento não é bem vista por alguns pesquisadores e docentes. Esse fato tem origem pela sua própria origem histórica, quando servia como braço da catequização católica. Por

esse motivo, por vezes o docente que ministra essas aulas, além de não ter formação, não o deseja fazer.

A partir da pesquisa realizada, podemos claramente constatar esse discurso docente:

Acredito que foi pensada para ensinar uma religião específica, no caso do Brasil, o catolicismo, visto que era a religião aceita numa época mais antiga. Com a evolução da sociedade e com os diversos tipos de religiões, seitas e filosofias religiosas o objetivo pedagógico do Ensino Religioso torna-se levar ao conhecimento dos alunos os vários tipos de religião, a cultura da paz, e alguns bons costumes: respeito, empatia, solidariedade, trabalho em equipe, entre outros. Como na maioria dos órgãos educadores os professores de Ensino Religioso não possuem uma formação específica e ensinam essa disciplina para complementação de carga horária, acabam não levando em suas aulas questões religiosas, focando normalmente nas questões dos bons costumes. Esses, quando focam na religião acabam apresentando para os alunos sua própria crença, por não ter uma formação específica na área. (ENTREVISTADO 1, 2019)

Percebe-se, portanto, a falta de clareza do próprio sentido desse componente curricular bem como sua relevância para contexto escolar. A maior parte dos professores que responderam ao questionário, nunca buscou orientação da coordenação pedagógica da escola ou de qualquer especialista para ministrar as aulas. Assim, entramos na disposição pessoal do docente em compreender que a formação é necessária, não somente nessa área, mas em qualquer área.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. [...] Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. (NOVOA, 2017, p. 16)

E, dessa forma, percebe-se que a formar docentes, qualificá-los, torna-se cada vez mais urgente, pois como cumprir uma normativa onde não se sabe nem o seu objetivo? “ É uma disciplina do currículo escolar.”

(ENTREVISTADO 2, 2019). Sempre atrelado a religiosidade pessoal de cada aluno e docente, sem conhecimento teórico e fundamentos que sustentam a importância desse componente, ficaremos sempre sujeitos aos “achismos”, sem propósito algum. Na maioria das vezes, os docentes que ministraram essa disciplina não buscaram orientação para essas aulas, não utilizaram nenhum texto sagrado, seja Bíblia seja Alcorão por exemplo, partindo então de assuntos de interesse dos alunos ou voltados a ética e comportamento.

Considero que é importante manter nossas crianças focadas em alguma forma de religiosidade, para que cresçam com mais amor no coração, acredito que através dessa disciplina é possível fazer com que elas guardem coisas boas que possam levar para toda vida. (ENTREVISTADO 3, 2019)

Portanto, observa-se um esvaziamento e um reducionismo do papel do ER, ficando ele apenas “responsável” pelas questões morais e comportamentais e, tentando apaziguar os ânimos dentro do ambiente escolar quando confrontados com os conflitos do dia a dia. Uma das consequências dessa situação, no caso a escola pesquisada, onde o Ensino Fundamental tem até o 5º ano, não há a ministração desse componente em todas as etapas, ou seja, está sendo negado aos estudantes o direito de conhecer e se apropriar desse conhecimento cultural, religioso e diverso. As questões inerentes às pessoas relacionadas a sua identidade, o sentido da vida, a espiritualidade acabam não sendo contempladas, deixando um vácuo sem respostas e também sem perguntas.

5. Considerações Finais

Através dessa pesquisa foi possível constatar que falta aos docentes conhecimento acerca do Ensino Religioso, sobre sua proposta de ensino enquanto componente curricular. Entretanto, nem sempre essa falta de (in)formação está relacionada a ao campo teórico em si, mas muitas vezes esbarra nas concepções que esses docentes trazem consigo, conceitos e

pré-conceitos que não sustentam o Ensino Religioso, restringindo aos seus saberes e convicções pessoais, não fazendo uso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como aporte teórico para sustentar as suas práxis.

Dessa forma, o ensino desse componente curricular permanece atrelado as antigas concepções de um ensino doutrinário e catequético e por vezes, sendo um espaço de conservação e/ou manutenção de valores morais e éticos, segundo as suas próprias convicções. Ampliar a discussão, o debate acerca do Ensino Religioso pode torná-lo mais atraente aos docentes, propiciando então, a busca através da pesquisa e de formação específica para ministrarem as aulas.

Referências

- BERGER, p. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1990.
- BOWKER, J. **Para entender as religiões**. São Paulo: Ática, 2000. 2. ed.
- BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. Editora Sinodal: São Leopoldo, 2013.
- BRASIL. **BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 Ago 2018.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2019
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- CONCEIÇÃO, José Luis da. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até sua expulsão**. Canal CECIERJ, p. 3, 2017.<<https://canal.cecierj.edu.br/recurso/16779>>Acesso em 15/11/2019.

JUNQUEIRA, Sérgio. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso.

In: **Rever: Revista de Estudos da Religião**, p.10-25, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181>> Acesso em 25 jun. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Socialização do saber e produção científica do Ensino Religioso**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

KLEIN, Remi. **A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso**. Interações - Cultura e comunidade. Belo Horizonte, Brasil, v. 8 n. 14, p. 318-328, jul/dez/2013.

NOVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, p.16, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em 15/11/2019.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área do conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2017.

SANTOS, Maria de Fátima Luz. **A pesquisa na formação e na prática dos professores de Ensino Religioso. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. Editora Sinodal: São Leopoldo, 2013.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In. SENA, Luzia(org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

A presença feminina na liderança de comunidades religiosas pentecostais e neopentecostais

*Angela Maria da Costa de Abreu*¹

*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

No decorrer dos tempos observamos o crescimento das comunidades Pentecostais e Neopentecostais dentro da sociedade brasileira. Segundo dados do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE do ano de 1980, 6,6% da população era evangélica na época. O CENSO de 2010 mostrou que 22,2% da população declararam-se evangélicos, sendo que, 13,3% são Pentecostais, somando um total de 25.370.484 milhões de pessoas. O órgão federal constatou que, mesmo assim, o crescimento foi inferior ao censo do ano anterior.

Analizando todas essas informações, chama a atenção sobre qual lugar ocupam as mulheres que fazem parte deste vasto número de membros das comunidades religiosas Pentecostais e Neopentecostais, porque houve uma abertura na questão de ocupação de espaço das mulheres no Brasil e

¹ Licenciada em História pela ULBRA; cursando Filosofia pela UFPEL; Especialista em Mídias na Educação pela UFPEL e em Docência no Ensino Religioso pela UERGS. Professora e supervisora da Escola Bíblica de Adultos da Assembleia de Deus de Canudos - Novo Hamburgo. Contatos: abreuhistoria@gmail.com.br.

² Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

no Mundo. Recentemente tivemos no poder a primeira presidenta brasileira, no Rio Grande do Sul foram eleitas prefeitas municipais e dentro do legislativo elas assumiram também papéis de liderança dentro dos diferenciados partidos. Contudo, mesmo o mundo avançando grandemente no decorrer dos tempos, surgindo novas ideias que trouxeram uma modernização na esfera industrial e a inclusão aos lugares de poder aos diferentes grupos sociais, as dificuldades continuam fazendo parte da história de vida social e profissional das mulheres. No contexto atual da sociedade brasileira as mulheres estão passando por um período cujos seus direitos estão sendo desrespeitados e as agressões sofridas por elas aumentam dia-a-dia, segundo dados do Atlas da Violência 2019 (BRASIL, 2019). Cotidianamente ocorrem novos casos de violência contra a mulher, mostrando que as leis atuais não estão dando conta de coibir tais atos e a mulher acaba se tornando “presa fácil” do agressor.

O cantor Erasmo Carlos escreveu uma música cuja letra está escrito “Dizem que a mulher é sexo frágil, mas que mentira absurda...”. A história registra que a mulher com o passar do tempo foi galgando posições, chegando a patamares nunca antes pensados, conseguindo mostrar preparação profissional e competência. Todavia, tudo isso foi conquistado com muita luta e persistência. Temos que entender que primeiramente temos na sociedade uma ideia de que o homem era o responsável por prover o sustento para o lar e às mulheres caberia o cuidado com os filhos e as atividades do lar. Entretanto, numa família pobre, esse ideário não obteve êxito, afinal elas tiveram que trabalhar fora para auxiliar na renda da casa. Traz-se com isso uma tripla responsabilidade à mulher: mãe/esposa, responsável pelas atividades domésticas da casa e o trabalho fora do âmbito do familiar.

Inicialmente na História do Brasil as questões do mundo feminino mostravam preconceito e desconhecimento, gerando ideias absurdas, segundo escreve a autora Mary Del Priore (2018, p. 78) “o corpo feminino era visto tanto por pregadores da Igreja, quanto por médicos, um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e o diabo digladiavam”. No século XIX os

pensamentos relativos à inteligência feminina eram cheios de ideias pré-concebidas, segundo Le Bon:

Há muitas mulheres cujo cérebro apresenta um tamanho mais próximo ao gorila do que o do cérebro masculino. Essa inferioridade é tão evidente que não se pode ter nenhum instante de dúvida; somente seu grau pode ser matéria de discussão. Todos os psicólogos que estudaram a inteligência das mulheres reconhecem que elas representam uma forma inferior da evolução e que estão mais próximas das crianças e dos selvagens do que o homem civilizado. (LE BON apud GOULD, 1991, p. 99).

Os estudos a respeito do lugar da mulher na sociedade e a respeito da religião me trouxeram a inquietação de realizar uma pesquisa sobre esse tema, buscando resposta ao meu problema de pesquisa: qual espaço as mulheres ocupam na liderança de comunidades religiosas Pentecostais e Neopentecostais. Nesse sentido, os objetivos do presente trabalho são realizar o aprofundamento teórico acerca do movimento pentecostal e neopentecostal no Brasil; conhecer de que forma é vista a mulher dentro da cosmovisão cristã através dos tempos; identificar qual é a concepção nessas comunidades acerca da liderança feminina; promover reflexão acerca do espaço de liderança feminina dentro das comunidades religiosas Pentecostais e Neopentecostais e elaborar uma proposta de trabalho para sala de aula.

O tema é de extrema relevância social, pois irá mostrar que lugar de liderança as mulheres ocupam hoje, pois há locais em que elas têm uma grande predominância quantitativa dentro das comunidades religiosas. Contudo, resta saber se tal situação se mostra também na oportunidade de participação efetiva nos espaços de liderança. Afinal, o preconceito de gênero não foi um exemplo de ação que Jesus Cristo deixou através do registro bíblico, pois tais registros nos levam a compreender que Jesus Cristo tinha um grande apreço pelas mulheres como no relato do livro de João capítulo 8 e versículo 1º em diante, sendo elas participantes ativas do seu ministério (ALMEIDA, 1995, p. 1587). Assim, busca-se investigar se

esse modelo de inclusão feminina está sendo seguido pelo Movimento Pentecostal.

2. O Movimento Pentecostal

Formado por um pequeno grupo de pessoas, no primeiro ano do século XX, o Movimento Pentecostal cresceu, tornando-se a maior família protestante do mundo no começo do século XXI; tendo iniciado nos Estados Unidos da América. Entretanto, tem sua fonte nos movimentos perfeccionistas e carismáticos da Grã-Bretanha que delinearam caminho para “o derramar” do Espírito Santo na América, de acordo com o relato de Synan (2008). Segundo a história, John Wesley teve em 1738, um encontro com Deus na Rua Aldersgate Street, havendo uma conversão e segundo ele “um novo nascimento” (SYNAN, 2008, p. 3). Edward Irving e seus amigos londrinos no século XIX aceitaram a possibilidade de restabelecimento dos dons do Espírito na Igreja moderna. O prestigiado ministro presbiteriano estava à frente da primeira tentativa de “avivamento carismático”³ realizado na Igreja Presbiteriana em Regents Square. Porém, não obteve êxito na restauração do cristianismo baseado no Novo Testamento.

O movimento Higher Life de Keswick que se sobressaiu na Inglaterra depois de 1875, também foi antecessor ao pentecostalismo. Liderado nos Estados Unidos, inicialmente por mestres do movimento de santidade, tais como Hanna Whittal Smith e William E. Boardman. O evangelista D. L. Moody foi também um líder que se compatibilizava com Keswick. Assim, quando o Pentecoste eclodiu na América em 1901, já havia outros movimentos há pelo menos um século que destacavam a questão do batismo no “Espírito Santo”, área de estudo teológico da pneumatologia. Antonio Gilberto, pastor, teólogo e consultor doutrinário da CPAD, escreveu que o batismo no Espírito Santo:

³ O termo avivamento vem sendo usado no meio religioso cristão como a expressão de um retorno às verdades e convicções da fé cristã, tornado vivas a obras do Espírito no interior do homem.

[...] é um revestimento e derramamento de poder do Alto, com a evidência física inicial de línguas estranhas, conforme o Espírito Santo concede pela instrumentalidade do Senhor Jesus, para o ingresso do crente numa vida de mais profunda adoração e eficiente serviço para Deus.(BÍBLIA, Lc 24.49; At 1.8; 10.46; 1 Co 14.15,26).

Na visão Pentecostal, a comprovação do batismo é manifesta pelo falar em línguas⁴, conforme o modelo citado na Bíblia no livro de Atos dos apóstolos 1.8 “[...] receberéis a virtude do Espírito Santo, que há de vir sobre vós; e ser-me-eis testemunhas tanto em Jerusalém como em toda a Judeia e Samaria e até aos confins da terra” (ALMEIDA, 1995, p. 1626). As igrejas tradicionais não conseguem entender a questão do batismo no Espírito Santo, havendo muito preconceito e desinformação sobre o assunto. Afinal, quando as pessoas não conseguem definir algo de forma racional, passam a fazer conjecturas absurdas. Contudo, dentro do pentecostalismo receber o batismo no Espírito Santo é uma grande dádiva de Deus. Conforme Rodrigo Portella (2012, p.2) “Esse batismo serviria para fortalecer e capacitar os crentes com o poder do alto (Lc 24,49), para o enfrentamento contra os poderes do mal que atuam no mundo”. No Dicionário do Movimento Pentecostal de I. Araújo (apud LIMA et al.,2015), “trata-se da experiência em que o crente sente a plenitude do Espírito, que evoca conjuntamente um revestimento de poder que o edifica e o fortalece na vida cristã diária, isto é, o sentimento de revitalização”. (LAURENTINO; MACHADO, 2018, p. 206).

Segundo o autor Frank Bartleman (1925), certos mestres de Keswick, nos Estados Unidos, como A. B. Simpson e A. J. Gordon deram relevância a questão sobre a cura divina. A história do pentecostalismo, como denominamos hoje, teve início em Topeka, no Kansas em 1901 na escola bíblica de Charles Foz Parham, ex-pastor metodista e professor da Igreja Holiness. Devido a manifestação do “Pentecostes” que acontecia em Topeka, ele elaborou a doutrina ratificando que as línguas eram um indício bíblico

⁴ Termo procedente da expressão grega *glōssais lalein*, usada no Novo Testamento e que quer dizer que “falar em [ou ‘com’ ou ‘por’] línguas”. (ARAÚJO, 2007, p. 331)

do batismo no Espírito Santo. Propagando o ensinamento de que o dom de línguas era um privilégio concedido por Deus de que os seres humanos pudessem falar variados idiomas, Charles, numa visão evangelística, enfatizava que os missionários não teriam necessidade de aprender um idioma estrangeiro, pois estavam capacitados para pregar em línguas em qualquer parte do mundo.

Bartleman (1925) nos informa que até 1906 o pentecostalismo não despertou a atenção do mundo. Tal fato aconteceu com o avivamento na Rua Azusa, em Los Angeles. Lá vivia Frank Bartleman, que entregou seu coração para Deus após a morte de Ester, sua filha primogênita. O evangelista teve a oportunidade, em 8 de abril, de assistir a ministração do londrino F. Mayer que explanou sobre o avivamento⁵ no País de Gales. Ele então se colocou à disposição de Deus para ser usado em tal obra. Muito motivado, saía por vários locais de Los Angeles entregando panfletos que levavam mensagens evangélicas.

Um grande avivamento se iniciou na Igreja Metodista da Avenida Lake segundo relato de Frank Bartleman (1925), em Pasadena, em meados de primeiro de maio. Ele havia recebido o livro cujo título era "O grande avivamento em Gales", da autoria de S. B. Shaw que passou a ler com afinco. Dedicava dias em visitas e interseções com outros cristãos, aproveitando a oportunidade para distribuir o folheto da G. Campbell Morgan denominado "O Avivamento em Gales", que sensibilizava as pessoas que com ele tinham contato. O missionário aproveitou a oportunidade em suas visitas de vender o livro de S. B. Shaw que motivava as pessoas na fé pelo avivamento. Em maio de 1905, escreveu em um artigo sobre a alegria daquele momento em que o prelúdio da manifestação de Deus na terra se tornava evidente. No dia 17 de junho, foi a Los Angeles para estar presente na reunião da Primeira Igreja Batista e seus membros também estavam à espera de um derramamento do Espírito Santo. O pastor daquele lugar era

⁵ Avivamento "é a reanimação daqueles que já possuem vida. No seu sentido estrito, diz respeito ao povo de Deus. Reaviva a vida espiritual que se encontra em um estado de declínio. É um instrumento de evangelização". (C.E. Autrey).

Joseph Smale, que havia retornado do País de Gales, onde foi lhe propiciado o contato com o avivamento.

De acordo com Bartleman (1925), o agir do Espírito invade Los Angeles, trazendo pessoas para a igreja do Pastor Smale com ela vem uma convicção que se espalha pelo povo e reflete grandemente na quantidade de pessoas que “são salvas”. Um sentimento de união se faz presente entre os irmãos, derrubando as barreiras institucionais das diferentes igrejas. Smale, com o passar do tempo começou a ser alvo do descontentamento dos líderes oficiais da igreja porque estes não queriam mais as inovações que estavam acontecendo, a busca incessante pelo batismo no Espírito santo, e queriam voltar às antigas raízes. Assim, certa noite, o pastor acabou se exonerando dos trabalhos realizados por ele. As pessoas que eram espirituais foram atrás dele, formando um grupo de diferentes procedências. O evangelista foi no dia 26 de março de 1906 a uma reunião na residência da Rua Bonnie Brae lá encontrou cristãos brancos e negros que juntos oravam. Um pouco antes, havia conhecido em uma reunião de oração, Seymour. Segundo relatos históricos, ele era um homem negro, humilde, espiritual, simples e cego de um olho, que viera do Texas.

Bartleman (1925) foi à Igreja do Novo Testamento e lá encontrou uma irmã negra que “falou em línguas”⁶ tal fato trouxe muita repercussão entre o povo e estes procuravam saber o que aquilo significava. Mais tarde ficamos sabendo que o Espírito estivera presente dias atrás na Rua Bonnie Brae, onde se reuniam diariamente um pequeno grupo de irmãos negros e brancos à espera de que alguma coisa acontecesse. Uma questão importante é que a manifestação do Pentecostes não aconteceu de uma hora para outra, foi tempo de espera e preparação. Segundo registros bibliográficos, durante o terremoto ocorrido no dia 19 de abril, Deus teria orientado o evangelista a retornar para o antigo endereço das reuniões na Rua Azusa, 312. A frente do trabalho na velha casa alugada no centro da cidade está Seymour. Smale fez uma ministração na reunião da Azusa, onde mais duas

⁶ É quando uma pessoa sob o impulso do Espírito Santo fala uma linguagem desconhecida por ela, um idioma que pode ser “tanto humano quanto angelical/celestial”. (PALMA,1999. p.68)

peessoas falaram em línguas. A notícia se espalhou e pessoas de diferenciadas classes começaram a frequentar o lugar. Visando ridicularizar e escarnecer do trabalho ali realizado, os jornais acabaram oferecendo uma publicidade gratuita, trazendo multidões. O terremoto de São Francisco despertou no povo um sentimento de medo, sendo um solo fértil para a religiosidade.

Segundo Frank Bartleman (1925) o evangelista realizava a entrega de panfletos em lugares variados, os missionários advindos de lugares diferenciados e as pessoas corriam em direção à Rua Azusa, atrás do fascínio que Los Angeles exercia. Dentro de pouco tempo a casa estava lotada, as reuniões aconteciam noite e dia ininterruptamente, sendo necessário uso de mais partes do prédio. Os participantes das reuniões eram negros e brancos, em sua maioria, mostrando que a segregação racial estava sendo superada pela unidade proveniente da fé. No relato de Bartleman (1925) na casa pairava uma atmosfera celestial, como se ali naquele lugar os anjos se encontrassem. Na Azusa, no início, não havia a uso de instrumentos musicais, pois não havia necessidade e sua falta não era sentida. Era um ambiente da espontaneidade no louvor. Seymour fora designado como líder, tendo por disciplina a oração constante durante o culto. Bartleman relata que era um lugar sem hierarquias, onde a liderança pertencia ao Senhor.

A partir desses acontecimentos o Movimento Pentecostal não parou mais de crescer e se espalhar pelo mundo. Inicialmente novas igrejas nos EUA surgiam com essa visão e outras igrejas antigas iam aderindo à mesma. Apesar de haver resistência por parte de alguns líderes, pouco a pouco, o culto pentecostal, mais espontâneo e com manifestações religiosas fervorosas, também foi ganhando espaço em algumas instituições evangélicas mais antigas. Essa estrutura menos hierarquizada e o ambiente de acolhimento do outro como “irmão”, independente de classe, raça ou origem, tornou as igrejas Pentecostais espaço fluido das massas.

3. Pentecostalismo no Brasil

Com intuito de dar uma explicação para os fatos, é normal que os seres humanos procurem sempre achar um ponto inicial de um evento ou processo. Na questão religiosa acontece a mesma coisa. Entretanto, segundo Isael de Araujo de Moraes (2016, p.1) “não há como identificar um fato ou situação que dê a certeza de ser este o início do Pentecostalismo no Brasil” relata-se que há registros de casos antigos que expressam o “deramamento do Espírito Santo no Brasil”. Um deles é Friedric (Frederico ou Fritz) Matschulat que era filho do pastor August Matschulat que organizou a Primeira Batista Alemã no Brasil. Ele foi pastor na cidade de Porto Alegre de 1902 a 1909. As filhas do mesmo relatam que o pai orava em línguas estranhas. Segundo Moraes (2016), outro exemplo é de Paulo Malaquias que foi separado para pastor da Igreja Batista da Ramada, na cidade de Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul. Ele relata que foi batizado no Espírito Santo nos primeiros anos de 1900, não tendo conhecimento do que se tratava, fato que compreendeu mais tarde, quando se uniu à Assembleia de Deus e descobriu que tivera uma experiência pentecostal. Malaquias fundou a Assembleia de Deus em Palmeira das Missões em 1906, junto com outros crentes que haviam sido batizados no Espírito Santo. O autor Isael de Araujo de Moraes (2016) relata que o italiano Luigi Francescon foi para essa cidade de São Paulo, onde pregou a mensagem cristã, ao ouvi-la, 11 pessoas creram e foram batizadas nas águas, dando início assim à Congregação Cristã no Brasil no ano de 1910. Mas com certeza o elemento fundamental para a difusão do pentecostalismo no Brasil foi a fundação da Assembleia de Deus.

3.1 O surgimento da Assembleia de Deus

Ivar Vingren (1987, p.8) relata que Gunnar Vingren havia acabado de concluir seu curso no Seminário Batista Sueco nos EUA quando foi batizado no Espírito Santo depois de orar por um período de cinco dias,

fazendo com que os seus planos anteriores traçados fossem modificados. Lá Gunnar conheceu Daniel Gustav Högberg. Neste local de oração, uma proferida em Língua Portuguesa para Gunnar Vingren, por Olof Adolfo Uldin, dizia que os dois rapazes deveriam ir para uma cidade cujo nome era Pará. Sem ter noção de que lugar seria aquele, Vingren foi à biblioteca e descobriu que no Brasil havia um local com o este nome. Assim, os missionários suecos Vingren e Högberg chegaram ao Brasil dia 19 de novembro de 1910, em Belém do Pará, que segundo Vingren (1987, p. 10) era “numa cidade de cerca de 200 mil habitantes”, na qual “não conheciam ninguém e não sabiam a quem se dirigir e nem falavam o português”. Após certo tempo de adaptação ao idioma, iniciaram testificando as bênçãos que o Senhor tinha alcançado na vida deles e a ação que o Espírito Santo estava realizando na igreja na América. Contudo, estas informações causaram estranheza no meio dos fiéis. Então os missionários foram chamados de “espíritos falsos” e o pastor batista se virou contra eles. Assim, houve uma divisão na igreja. Aqueles que creram no que os jovens ensinavam foram excluídos da denominação religiosa.

Diante desse quadro, os missionários seguiram com apoio dos novos adeptos reunindo-se nas casas dos mesmos. Nessas casas as manifestações Pentecostais foram ocorrendo e o grupo foi crescendo. Gunnar ficava encarregado da direção dos cultos e pregava. Depois de seis meses já conseguiram falar a língua local o que facilitou na abertura de quatro pontos para a pregação do Evangelho dentro da cidade de Belém do Pará no ano de 1911. A história do grupo relata a ocorrência de cura, milagres e batismo no Espírito Santo nas reuniões, fatos que chamavam a atenção da comunidade e atraíam novas pessoas. O Ivar Vingren nos relata que:

Quando eu estava na cidade, ficávamos juntos nos cultos, pregando a Palavra de Deus. Cedo, de manhã, costumávamos sair pelas ruas para ajuntar mangas, uma fruta que cresce em grandes árvores nos lados de quase todas as ruas. Podem-se colhê-las livremente. Depois voltávamos para casa, comíamos as frutas, orávamos juntos e saíamos a fazer visitas nas casas. Em Belém podem-se visitar as casas cedo, da manhã. Quase todo o trabalho se faz pela manhã,

pois durante o dia faz calor que ninguém tem forças para um trabalho exaustivo. (VINGREN, 1987, p.12)

Estando o trabalho missionário em grande expansão, começava a surgir oposição ao grupo na sociedade. A perseguição era feita não só pelos católicos-romanos, mas por parte daqueles que se diziam cristãos. Mesmo assim, o grupo crescia rapidamente. Em 1917 foi doada uma propriedade, na qual foi construído o primeiro templo da Assembleia de Deus do Pará. (VINGREN, 1987, p. 22). A primeira Escola Bíblica foi realizada em março de 1922 para a quantidade de trinta obreiros, oriundos de lugares diferenciados. Nesse passo, a Igreja crescia e o templo começou a ficar pequeno. Iniciaram então os movimentos para aquisição de um templo maior, que ocorreu em 30 de outubro de 1925. Agora o espaço físico tinha capacidade para quase duas mil pessoas, sendo naquele período a maior obra pentecostal brasileira. Esse foi o início da Assembleia de Deus, que do Pará espalhou-se por todo o território nacional e veio a se tornar a maior igreja evangélica do Brasil. A partir de 1950, outras denominações Pentecostais surgiram, com pequenas diferenças nas questões organizacionais, essas mantêm coerência com as crenças comuns e fazem-se presentes em todo território nacional.

Os autores, com intuito de qualificar as pesquisas, passaram a ordenar o pentecostalismo em três grupos diferenciados (MARIANO, 2004). O primeiro foi o clássico que inicia com a chegada dos missionários no Pará em 1911, tendo uma linha teológica em que se destacava a questão do dom de línguas. O segundo grupo envolvendo igrejas implantadas em solo brasileiro, na década de 1950, com a vinda de dois missionários dos Estados Unidos da América, que deram início a uma cruzada, cuja ênfase era na cura. A semente desse movimento deu origem às Igrejas do Evangelho Quadrangular, Brasil Para Cristo, Deus é Amor, Igreja de Deus no Brasil e Casa da Bênção. Já o terceiro é o que foi denominado de neopentecostalismo.

3.2 O Neopentecostalismo

É um movimento que iniciou a partir da segunda metade dos anos 70, obtendo visibilidade e crescimento, e que vem se fortalecendo no decorrer dos tempos (MARIANO, 2004). Neste grupo estão a Universal do Reino de Deus, a Internacional da Graça de Deus, a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra e a Renascer em Cristo, entre outras. A ênfase teológica se observa na questão de dar destaque à guerra espiritual contra o Diabo e seus representantes na terra e por abordar a Teologia da Prosperidade, bem como a rejeição de usos e costumes Pentecostais no que diz respeito às vestimentas, etc.

A Igreja Universal do Reino de Deus foi fundada no dia 9 de julho de 1977 nas dependências de uma antiga funerária, segundo site oficial da instituição religiosa. Segundo o autor Romildo Romulo Machado de Almeida (1996, p. 32) a Igreja “[...] foi formada a partir de dissidência de outras igrejas” e que seus fundadores, Roberto Augusto, Edir Macedo e Romildo Soares Ribeiro, ambos cunhados, pertenciam a Igreja Vida Nova. Almeida (1996) relata que depois de algum tempo eles tiveram algumas diferenças, sendo que Romulo acabou sendo afastado da direção da Igreja e Roberto acabou se retirando dela. Entretanto, Romildo Soares Ribeiro permaneceu no meio religioso, vindo a ser o fundador da Igreja da Graça o conhecido R. R. Soares. Derli Machado de Oliveira em sua tese de doutorado (2013, p.42) escreve que “Pesquisadores da área da religião, apontam na teologia da prosperidade⁷ [...] um dos fatores responsáveis por esse crescimento”.

Nos estudos envolvendo a formação das diferentes denominações religiosas existentes no Brasil, observamos que existem aquelas que surgiram de uma dissidência interna dentro de alguma igreja, ao passo que alguém sai e funda a sua instituição. Sendo assim, a Igreja Mundial do Poder de Deus não fugiu dessa questão, pois seu fundador, o apóstolo

⁷ Teologia da Prosperidade “é uma filosofia religiosa em que o sagrado se manifesta a partir da obtenção de melhorias nas condições materiais e econômicas”. (DANTAS, 2008, P.9)

Valdemiro Santiago, era membro da Universal do Reino de Deus. Segundo Éber Nunes (2007, p. 17), a igreja “Começou em Sorocaba, a primeira reunião contava com apenas dezesseis pessoas, incluindo o “apóstolo”, sua esposa e filhas [...] no ano de 1998”. O Templo dos Milagres, a nova sede nacional da Igreja Mundial do Poder de Deus localizada no Brás em São Paulo, sendo inaugurado em 2006, com um local de aproximadamente 50 mil metros quadrados e com um estacionamento cuja capacidade é de 10 mil veículos (NUNES, 2007, p. 20). Diego Raphael dos Santos (2012, p. 3) destaca que na Igreja Mundial do poder de Deus “não se fixam numa vestimenta padrão – sinal de reconhecimento de sua religião – para não perder os fiéis que vem das inúmeras denominações que tem esse certo conceito doutrinário”. O autor Santos escreve que:

Em questão de doutrina, eles têm o mesmo modelo seguindo pelos protestantes: salvação pela fé, batismo por imersão, bíblia com 66 livros – ou seja, bíblia não católica – porém dá muito valor as obras (doutrina católica) sobretudo as obras materiais. (SANTOS, 2007, p. 4)

A Igreja Internacional da Graça foi fundada pelo missionário Romildo Ribeiro Soares após sua saída da Igreja Universal do Reino de Deus. R. R. Soares, como ficou conhecido, nasceu na cidade Muniz Freire, no estado do Espírito Santo, no ano de 1948 (DELEVATI; SILVA, 2009, p. 9). Romildo ministra os cultos usando horários diferenciados da televisão aberta e fechada, por onde adentra os lares e ganha muitos membros, transmitindo suas mensagens. Através do mesmo, podemos observar que a parte teológica difere de outras igrejas na prática da Santa Ceia, pois a mesma é realizada via televisão, cada um em sua casa. Conforme Magali do Nascimento Cunha et al (2006, p. 160) “A teologia da prosperidade, voltada para o tema da determinação, passa a ser o coração da teologia de R. R. Soares”. Os autores vão mais além:

O missionário baseia esse formato de discurso na teologia da determinação: se a fé tudo pode, então é preciso determinar – afirmar positivamente que se vai conseguir o que se quer; afirmar mesmo para Deus que deve atender ao pedido

– e não se permitir a continuidade de problemas. Esta base teológica diz “não” ao sofrimento – este elemento é inconcebível para um fiel. (CUNHA et al, 2006, p. 162)

No decorrer dos tempos observamos o crescimento das comunidades Pentecostais e Neopentecostais dentro da sociedade brasileira.

4. A mulher na cosmovisão Cristã

No decorrer da história da humanidade, observamos o surgimento de muitos mestres que serviram como fonte de inspiração na vida de pessoas. Entretanto Jesus Cristo ganha proeminência pela relevância social e influência de seus ensinamentos sobre o mundo todo, cujo cristianismo é hoje a maior Tradição Religiosa. A influência cristã vai muito além da religião, impactando também a cultura, o direito e as artes. Segundo Sir Leigh Teabing (2004, p. 235) à criptologista Sophie Neveu, no livro O Código Da Vinci, “Jesus foi o feminista original”. Quando se escuta a palavra feminista, logo vem à memória discussões relativas à legalização do aborto, igualdade entre homens e mulheres, entre outras questões. Cristo não era feminista de acordo com o termo moderno, mas sim porque Ele “rompeu com uma visão humilhante que os homens do seu tempo tinham sobre as mulheres e que ultrapassou os limites preconceituosos do legalismo”. (REBECCA; LUTZER, 2014, p. 2). Jesus trouxe uma forma diferenciada de tratar as mulheres, Ele foi intrépido ao confiar no trabalho delas e dar-lhes um valor que até então não era evidenciado.

Por certo tempo, Maria Madalena foi desprezada como a meretriz que se arrependeu, aquela que adentrou a festa na casa do fariseu para mostrar seu amor a Cristo. Claro que segundo escreve Lucas 15,7, Jesus disse que “[...] haverá alegria no céu quando um pecador se arrepende [...]” (ALMEIDA, 1995, p. 1539), todavia a nódoa perante os demais permanece. No decorrer dos anos, houve uma afirmação feita pelo Papa Gregório no ano de 591 d.C., relacionando a prostituta citada em Lucas 7 com Maria Madalena, a mulher que fora liberta de possessão demoníaca. Os estudiosos explicam, porém, que não há indícios de que tal informação esteja

correta. Maria Madalena era uma mulher que um dia teve a oportunidade de conhecer Jesus Cristo e, assim obter a cura de uma possessão demoníaca. A partir desse momento ela e outras mulheres, juntamente com os discípulos, passaram a segui-Lo na jornada por todo Israel. O privilégio alcançado por ela foi tanto que teve a oportunidade de ser umas das primeiras pessoas a encontrar Jesus Cristo após sua ressurreição e pode espalhar a boa nova.

Ela é um exemplo para as várias Marias que estão na igreja a espera de uma chance “para servir, mas não tem certeza se serão aceitas e apoiadas”. (REBECCA; LUTZER, 2014, p. 7). Podemos observar, através da história dessa mulher, que a partir do encontro com Jesus uma nova história Ele teve para ela. Cristo vivia uma vida errante, segundo podemos ler na Bíblia. E nessas viagens Ele permitiu que as mulheres estivessem presentes. Vemos um grupo feminino citado em Lucas capítulo 8: versículo 2 que incluía também “Madalena, Joana a mulher de Cuza, procurador de Herodes, Suzana e muitas outras”. (ALMEIDA, 1995, p. 1520). No livro de Lucas 8:3 consta que as mulheres auxiliam na obra de Cristo de forma financeira “o serviam com suas fazendas [...]” (ALMEIDA, 1995, p. 1520), como também pessoal e espiritual. Afinal, elas eram quem providenciavam e preparavam o alimento, ajudavam na intercessão, traziam palavras de ânimo e alento para os que necessitavam. Segundo Rebecca e Lutzer (2014, p. 11) “A palavra ajudar, algumas vezes traduzida como ministrar, no grego *diaokinos*, de onde provém a palavra diácono”. Podemos ver que em Romanos 16:1, “Paulo chama Febe de *diaokinos*, demonstrando que essas mulheres que no passado auxiliaram Jesus seriam as primeiras diaconisas”. (ALMEIDA, 1995, p. 1726).

Não podemos nos esquecer de que durante os três anos de ministério de Jesus Cristo na Terra, as mulheres eram presença constante, assim foi com Ele até a sua crucificação, demonstrando que mesmo numa situação tão difícil e trágica nunca haviam abandonado Àquele que nunca demonstrara rejeição e que valorizou o ministério que elas desempenhavam. No evangelho de Mateus capítulo 27 e o versículo 55 está escrito “E estavam

olhando de longe, muitas mulheres que tinham seguido Jesus Cristo desde a Galileia, para servi-Lo”. (ALMEIDA, 1995, p. 1450). Conta o texto bíblico que certa vez, Jesus Cristo mudou o percurso de sua viagem porque sabia ser necessário passar por Samaria. Lá mandou seus discípulos comprarem comida, enquanto ficara assentado perto do poço de Jacó e foi quando uma mulher samaritana veio para tirar água. No diálogo travado com a mesma pediu água para beber, derrubando a separação que havia entre samaritanos e judeus. Contou fatos sobre sua vida, demonstrando saber sobre os cinco maridos que ela tivera e que o atual não lhe pertencia. A mulher falou acerca do Messias que haveria de vir, segundo João 4:25 e Jesus Cristo disse no versículo 26 “Eu o sou, eu que falo contigo”. (ALMEIDA, 1995, p. 1578). Curiosamente, quando Jesus Cristo encontrava uma mulher sempre sabia tudo sobre a vida da mesma, contudo nunca as condenou.

Nesse ínterim, os discípulos retornaram e estranharam ao ver Jesus Cristo conversando diante de todos, sozinho, com uma mulher, pois neste período tal fato não era corriqueiro. Rebecca e Lutzer (2014, p. 23) comentam que talvez os discípulos tenham ficado escandalizados com a ação de Jesus Cristo, afinal eles também conheciam bem a lei judaica e nela dizia que: “Toda vez que um homem conversa prolongadamente com uma mulher, ele faz mal a si mesmo, rejeita a lei e, no final, tem por herança o Geena⁸”. (BARCLAY, 1955, p.155). Jesus Cristo mostrava para eles que para Ele não havia distinções entre homens e mulheres. Afinal, viera para libertar e trazer vida nova a todo ser humano. Na Bíblia está escrito:

[..]porque todos quantos fostes batizados em Cristo vos revestistes de Cristo. *Não há judeu nem grego; não há escravo nem livre; não há homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus.* E, se sois de Cristo, então sois descendência de Abraão, e herdeiros conforme a promessa. (BÍBLIA, Gálatas 3: 27-29, grifo nosso)

⁸ Geena ou Vale de Hinom, era um local fora dos muros de Jerusalém usado como depósito de lixo e onde também eram lançados cadáveres de pessoas que eram consideradas indignas.

Jesus Cristo deixou um exemplo de apreço, humanidade, respeito, dignidade, igualdade e valorização da mulher. Contudo, historicamente ocorreu um machismo⁹ instaurado em setores da Igreja cristã. Mais precisamente, na Idade Média, onde a Igreja Católica tornava o imaginário sobre a mulher como a mais pecadora dos seres.

A representação do feminino diante o contexto social durante a Idade Média, consiste de heranças que retratam a inferioridade e submissão, desde os discursos proferidos pelos filósofos da antiguidade clássica, visto que as mulheres se encontravam-se à beira da sociedade e sua contribuição era apenas de auxiliar aos homens, cuidar dos filhos e da família. Na Idade Média, a instituição católica apenas oficializou essas teorias, com o objetivo de estabelecer o seu poder na sociedade, principalmente sobre o feminino. (SILVA, 2014. p. 12)

No medievo a forma de tratamento dado à mulher se modificou, pois, de acordo com o historiador francês Georges Duby (1989, p.15, apud, SILVA, p. 2014), observa-se um período que é essencialmente masculino, uma “idade dos homens”. Assim, as mulheres ficaram relegadas a um segundo plano, vivendo na submissão, passividade e inferioridade. Carla Casagrande nos traz um relato interessante sobre a vida das mulheres:

Não sei em que medida as mulheres do medieval se mantiveram quietas e silenciosas entre as paredes das casas, das igrejas e dos conventos, ouvindo homens industriais e eloquentes que lhes propunham preceitos e conselhos de toda a espécie. Os sermões dos pregadores, conselhos paternos, os avisos dos directores espirituais, as ordens dos maridos, as proibições dos confessores, por mais eficazes e respeitáveis que tenham sido nunca nos restituirão a realidades das mulheres às quais se dirigiam, mas com toda a certeza faziam parte dessa realidade: as mulheres deveriam conviver com as palavras daqueles homens a quem uma determinada organização social e uma ideologia muito definida tinham entregue o governo dos corpos e das almas femininas. Uma parte da história das mulheres ouviram ser-lhes dirigidas, por vezes com

⁹ O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele (Marina Castañeda (2006, p. 16).

arrogância expedita, outras vezes com carinhosa afabilidade, em qualquer caso com preocupada insistência. (CASAGRANDE, 1990, p. 99).

A Igreja Católica era a grande detentora do saber, imprimindo a ferro e a fogo os seus dogmas. Assim, nesta visão, a mulher foi colocada como culpada pela queda de Adão¹⁰ e, conseqüentemente, “fonte de pecado”. (Gevehr; Souza, 2014, p. 115). Havia sermões e provérbios que tinham por objetivo denegrir a imagem das mulheres; e marcando de forma bem precisa o lugar que a elas caberia, de subserviência. Vemos o absurdo dessa situação em um adágio citado por Delumeau (1989, p. 343) “Não suportes por nada que tua mulher ponha o pé sobre o teu. Pois amanhã o ignóbil animal desejaria pô-lo sobre tua cabeça”. Nele constatamos a forma preconceituosa de tratamento dado às mulheres, estas sendo denominadas como algo que inspira horror, cujo caráter é de baixo nível e que não merece ocupar a mesma posição que o homem.

4.1 A Teologia feminista: um olhar diferenciado para as mulheres dentro das comunidades religiosas

No âmbito dos papéis desempenhados pelas mulheres no decorrer dos tempos dentro das comunidades religiosas, observa-se uma mudança de paradigmas. Outrora forçadas a viver à sombra do homem, identificado como “[...] cabeça da mulher [...]” (ALMEIDA, 1995, p. 1818), hoje elas buscam também o seu lugar de relevância e participação nestes locais. Mas afinal, quais os entraves desta relação cujo o espaço feminino é dito como de submissão? Primeiramente tolheu a sua voz e vez, trazendo uma imagem falsa de obediência cega e servil. Assim, “[...] no Ocidente, no século XIX surge o feminismo como um movimento social organizado com manifestações contra a discriminação feminina” (LOURO, 2008).

Através de diferenciadas leituras, percebe-se que o movimento feminista é referenciado dentro da história com a primeira e a segunda onda.

¹⁰ Na Bíblia consta em Gênesis capítulo 3 e versículo 12 “[...] a mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore e comi.” A partir desse relato toda a história de vida deles é modificada.

A primeira onda segundo Guacira Lopes Louro (2008) trava uma luta em busca do chamado “sufragismo”, que seria o direito do voto para as mulheres. Para esta autora esse direito estava restrito a mulher branca que era pertencente à classe média. A “segunda onda” inicia no final da década de 1960, onde se vê um feminismo mais preocupado com questões sociais e políticas, buscando construir todo um embasamento teórico (LOURO, 2008, p. 15). No Brasil a luta pelo direito ao voto iniciou no Período Republicano, contudo o êxito veio com a Constituição de 1934. Todavia, para conseguir ampliar as discussões e considerações a que se buscar outro tipo de feminismo, o conectado com as questões da teologia.

Segundo Neiva Furlin (2011, p. 140) na América Latina e no Brasil a Teologia Feminista surge atrelada a Teologia Feminista do Primeiro Mundo, no entanto utilizando as particularidades do contexto sociocultural Latino-americano.

Teologia Feminista que Ivone Richter Reimer esclarece sobre o que seria esse termo:

A Teologia Feminista indica a participação de mulheres e homens em processos que querem construir novas relações vitais a partir da análise, posturas e atitudes às estruturas patriarcais de dominação em toda as instâncias da sociedade, das igrejas e especificamente da teologia. REIMER, 2005, p.16)

De acordo com Wanda Deifelt (2013) “A teologia feminista crítica os elementos da tradição religiosa que fundamentam qualquer tipo de discriminação”, afinal dentro do Cristianismo podemos observar através da Bíblia no livro de Marcos, capítulo 14 e versículo 3 ao 9 a forma respeitosa, humanitária e acolhedora com que Jesus Cristo tratava as mulheres (ALMEIDA, 1995, p. 487). Com isso deixou exemplos a serem seguidos por todas as esferas da sociedade, entretanto, num contexto social de relação patriarcal, estes não foram seguidos. Para Cunha (2014) o sistema patriarcal é um regime onde há uma relação direta de dominação e subordinação realizada geralmente pelo pai, patriarca, mantenedor e provedor, que ocupa a posição central no âmago da família. Dele emana a

autoridade que perpassa a todos os membros da casa, bem como uma obediência completa, fazendo com que o que ele diz se torne lei.

Como parte integrante da sociedade, as comunidades religiosas Pentecostais e Neopentecostais não ficam de fora de toda essa questão, assim dentro delas também são observadas relações patriarcais que se materializam de forma clara ou velada.

5. A liderança feminina em comunidades Pentecostais e Neopentecostais

5.1 Caminhos metodológicos

A partir de uma pesquisa qualitativa por meio da análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas com mulheres de comunidades religiosas Pentecostais e Neopentecostais, busca-se observar no discurso delas qual é o espaço das mulheres nas referidas comunidades, bem como as perspectivas. As mulheres ouvidas durante a entrevista são oriundas dessas comunidades e estão tendo a oportunidade de trabalhar em áreas que estão de acordo com o dom e habilidades possuídas. Foram entrevistadas onze mulheres, sendo que, entre elas temos duas pastoras, esposa de pastor e vice-presidente de ministério. A faixa etária das mesmas fica entre 42 a 76 anos e pertencem à Região do Vale do Rio dos Sinos. Com o intuito de qualificar mais o trabalho, realizou a mesma pesquisa também com cinco pastores de diferentes comunidades religiosas e pertencentes a mesma região, cuja faixa etária fica entre 34 a 71 anos de idade.

5.2 Igrejas Pentecostais e Neopentecostais: um espaço para liderança feminina

Ao contrário do imaginado pela maioria, observa-se uma liberdade dentro das comunidades religiosas para o trabalho feminino, bem como um incentivo para que o mesmo seja feito, pois segundo comentou um dos

pastores entrevistados “tem trabalhos que os homens não conseguem desenvolver com tanta capacidade quanto as mulheres”. A pesquisa de campo demonstrou que, de forma geral, podemos observar as seguintes funções exercidas por mulheres nas comunidades religiosas Pentecostais: secretária, tesoureira, ministra de louvor, regente de coral, instrumentista na orquestra e banda, coreógrafa, pastora, missionária, professora de Escola Bíblica de diferentes faixas etárias, diaconisa, recepcionista, líderes no círculo de oração e grupo de comissão de visita aos lares necessitados. Elas oram, cantam, dançam, pregam, visitam famílias, atendem e provêm os itens da cantina, atuam na associação beneficente, dão aconselhamento, realizam palestras para outras mulheres, entregam folhetos no evangelismo, limpeza da igreja, entre outras atividades. A vice-presidente de uma das comunidades religiosas salientou que “A mulher exerce qualquer atividade que for ordenada pelo Senhor” e “Somos cabo para toda obra”.

Os pastores salientaram que as mulheres podem ocupar cargo de liderança na superintendência, dirigentes, coordenadoras de grupos de femininos, na parte de ensino e de reuniões direcionadas ao grupo feminino, como missionárias, pastoras, departamento de missões e escola dominical. Entretanto, no quesito relativo à questão de mulheres na função de pastoras, houve uma diferenciação. Nas comunidades Pentecostais mais tradicionais, como é o caso da Assembleia de Deus, tal função não faz parte do “chamado” feminino. Contudo, as comunidades Neopentecostais têm uma forma diferenciada de pensar sobre o assunto. Uma das mulheres entrevistadas atuou como pastora até pouco tempo e comentou “Em todas as funções a mulher pode ocupar cargo de liderança”, acho importante salientar a ideia de outra mulher que disse “Em qualquer função que desempenhar bem sua vocação e for considerada apta”. Outro lembrou que na igreja da qual ele faz parte, existem mulheres solteiras que são pastoras e estão “sozinhas a frente dos trabalhos” eclesiais e finalizou dizendo: “Graças a Deus aqui no nosso ministério as mulheres têm sido muito usadas”.

Dentro da mesma questão, chama atenção à fala de um dos pastores que salientou que não é contra a mulher desempenhar função de pastorado, mas que na sua comunidade religiosa uma mulher “Instruir e ensinar o homem eu acho que não tem fundamento bíblico”. Na mesma linha, o pastor com mais experiência do grupo finalizou “Não tem, porque isso aí não está na Bíblia, o que não está na Bíblia não pode aumentar um til e nem tirar”. Em ambos os casos há uma mostra da diferenciação e dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres em algumas comunidades, mostrando que a mulher para o cargo de liderança pastoral não teria oportunidade.

Sobre a questão da presença feminina na liderança das atividades na comunidade religiosa, uma entrevistada comentou “Uma mulher incentiva a outra”. A esposa de um pastor enfatizou “Serve de exemplo para a outra”. Assim uma das mulheres falou que “Diante de Deus não há aceção de pessoas, [...] cabe a ela ajustar-se aos princípios bíblicos em que o homem é a cabeça, porém fala da mulher atuante e que busca sabedoria para liderar e é respeitada por isto, Débora é um exemplo”. Num raciocínio perecido uma delas salientou “Considero uma coisa boa, pois valoriza as qualidades e aptidões femininas sem desmerecer o trabalho masculino”. Observou uma entrevistada que a mulher “faz a diferença, organiza na igreja detalhes que o homem não vê”. Outra falou:

Penso que tem cumprido com a finalidade para qual foi criada, sendo uma adjutora para o homem. As mulheres têm capacidade ímpar de agilizar a realização de ações sociais, campanhas evangelísticas, angariar recursos financeiros, etc.

Não poderia deixar de registrar o relato da vice-presidente de uma determinada comunidade religiosa que recebeu do seu pai o cargo de pastora, quando este estava muito doente e sentiu que sua hora se aproximava. Transmitiu a ela o seu cajado para que estivesse à frente daquele pequeno rebanho. Ela expressou as dificuldades do início da liderança:

No início de um ano passei aquilo que qualquer mulher quando está em qualquer tipo de liderança passa. Ou na liderança até mesmo de um trabalho, na liderança de uma casa, liderança de uma escola. Será que vai dar conta? Será que vai conseguir? Acho que esse trabalho não é para mulher [...]. Primeira coisa é crer naquele que te colocou ali na liderança, se ele teve confiança de te colocar ali é a melhor coisa que tem. [...]. Não olhando para aquele está achando a dificuldade no caminho para você andar. Pegando a vassoura e limpando toda sujeira para poder passar.

A maioria dos pastores ratificou a importância da presença feminina na liderança de atividades na comunidade, um deles comentou “As mulheres sempre ocuparam a liderança nos afazeres dentro das comunidades religiosas desde a época de Jesus, [...] a presença das mulheres é indispensável tanto na comunidade religiosa como no meio secular”. Outro lembrou que ela “Desempenha funções que o homem não pode, por exemplo, no aconselhamento, onde a mulher tem confiança em falar algo para outra mulher”. Contudo, um deles emitiu sua opinião da seguinte forma:

Onde tem os homens que estão dotados com o dom, com o chamado, que tem aquela capacidade vinda do Senhor e também exercem a habilidade agregada para uma liderança, eu sempre vou entender que a mulher deve ficar na verdade na sua posição mais dentro de uma visão bíblica, mas na questão de ensino. [...], mas não é uma questão que eu acho que ela é generalizada, então eu sempre cuido assim para não radicalizar, não quer dizer que uma mulher não pode dar diretiva, instrução, dar conselho e até, ensinamento. Mas onde os homens estão bem, bem fundamentados sob uma boa liderança de ensino e instrução eu acho que a mulher realmente vai ficar a ouvir o homem sobre a liderança. Então eu não vou abrir mão disso, pode ser que alguém até não compreenda dessa forma, mas eu prefiro ficar dentro dessa visão mais bíblica porque talvez assim a gente erre menos.

Questionadas sobre a importância das mulheres para a realização das atividades na comunidade religiosa, todas foram unânimes em identificar o seu lugar dentro do local em que estão inseridas. Uma das entrevistadas falou que “As mulheres são fundamentais, pois elas têm maior percepção do que acontece ao seu redor, a grande maioria é pró ativa e multitarefas

[...] e são suporte para seus companheiros”. Outra comentou “As mulheres mobilizam-se para promover muitos eventos que envolvem toda a comunidade, e participam de ações de outras comunidades”. A mesma entrevistada chamou atenção para o fato de que as mulheres “Sempre estão presentes em todos os departamentos auxiliando no que for necessário”. Lembrou uma delas que “são comprometidas e dedicadas à obra do Senhor”. É importante salientar também a ideia dessa entrevistada “A mulher entende as outras mulheres, incentiva, realiza trabalhos para este grupo especificamente”. Lembrou uma delas essa importância da seguinte forma:

[...]. Na atuação religiosa é considerada pela sensibilidade, intuição, busca em Deus e submissão! Estes fatores aliados aos dons e vocações trazem para o ambiente religioso um toque familiar, feminino e curativo. A mulher auxilia e opera com sabedoria. Por outro lado, se não houverem alicerçados nela o amor por vidas, torna-se inoportuna a sua participação na obra da igreja!

Na visão de um dos pastores “As mulheres têm uma organização muito melhor e que só tem a acrescentar no ministério, bem como, na vida do povo”. Outro salientou que “existem trabalhos que infelizmente os homens não conseguem desenvolver com tanta capacidade quanto às mulheres”. Recordou que elas têm mais sensibilidade na questão do trato com o outro, bem como uma “visão bastante aguçada no cuidar de detalhes que às vezes o homem não observa”. A questão da garra, da disposição e franqueza na condução da liderança também apareceu na entrevista de um dos pastores. Mais pastores salientaram que “as mulheres são tão importantes quanto os homens para a realização das atividades religiosas”. Um deles concluiu:

Desde o início, a mulher foi formada para ajudar, para ser uma ajudadora. Eu acho importante, falando nisso porque daí eu tenho uma visão mais expansiva de um contexto todo que quando Deus cria a mulher, a questão do homem ali é que ele estava muito só. Na verdade, a mulher ela é uma companheira que ajuda a tirar a solidão do homem. (ENTREVISTADO 5, 2019)

Um pastor de uma das comunidades Neopentecostais fez uma reflexão bem crítica em relação a situação da mulher na sociedade brasileira. Ei-la:

Sou um apoiador ferrenho da mulher dentro da igreja. A mulher já é muito discriminada aí no mundo. Aí fora nós vemos o quanto a mulher tem que lutar o dobro para conquistar o que o homem conquista muito facilmente, simplesmente pelo fato de ser homem. A discriminação por parte da sociedade em cima das mulheres é muito bem grande. Hoje em dia se uma pessoa passa e vê uma mulher borracheira se assusta se vê uma mulher caminhoneira também se assusta. Sou parte de um grupo de pessoas que quer quebrar esse tipo de paradigma de que a mulher não pode, ela pode sim. Várias vezes na Bíblia Deus contou com a mulher [...]quando se dá algo na mão dela ela agarra mesmo com muita força. Nas igrejas, eu creio que deveriam sim, se abrir espaços para as mulheres. Temos a Igreja Mudança de Vida Hoje lá de São Paulo, que é conduzida por uma bispa. A bispa Cléo que eu admiro demais, é uma mulher muito usada por Deus. Aconselho quem tiver lendo esse artigo procure pelo nome dela na internet. Ela é líder e quem fundou a igreja. Em vários momentos eu me vejo assistindo os vídeos dela e tendo inspirações. A gente percebe que quando a mulher desempenha esse papel ela veio para somar. Esse espaço para mulher deveria ser aberto mais nas igrejas.

Na última questão, que aborda sobre como a comunidade religiosa enxerga as mulheres, a pastora disse “Abençoadas, cheias do Espírito Santo que mostram o Reino de Deus e são exemplos para outras mulheres”. Uma das entrevistadas reiterou “Como parceiras em todo mistério cristão, bem como do serviço social da igreja”. Outra ponderou “Por termos uma pastora como fundadora da congregação, as mulheres são vistas com naturalidade”. A vice-presidente colocou que “Pedem opiniões, escutam as mulheres, devido a experiência e segurança que transmitem”. Escutando as entrevistas, achei também muito importante as seguintes falas: “Valorizam e reconhecem a importância dos trabalhos desenvolvidos” e “Temos apoio, somos vistas sem diferenças e temos oportunidade para desenvolver o trabalho a nós confiado”. Penso que essas questões abordadas pelas duas entrevistadas, refletem o lugar de liderança, a valorização e o reconhecimento existentes nas comunidades

Pentecostais e Neopentecostais em relação às mulheres. Mostrando com isso que o trabalho realizado é bem visto, pois está sendo realizado e tem obtido sucesso.

Os cinco pastores expressaram também as suas opiniões de forma muito respeitosa e coesa. Um deles disse que a comunidade religiosa “Vê as mulheres como muito importantes e com muito respeito”, salientou ainda “Elas são indispensáveis, na visão de ser humano não existe discriminação e inferioridade de lado nenhum”. Essa foi mesma postura esplanada pelo outro pastor, disse que na sua ele diz que “Estamos nivelados, ninguém é desprezado ou ridicularizado, mas sim, muito respeito e consideração”. O pastor de mais idade fez uma fala que achei bem pertinente e serve de exemplo, comentou “O líder passa as orientações, ele ensina a respeitar as funções desenvolvidas por cada um dentro da comunidade religiosa”.

6. Estudando o lugar da mulher na liderança religiosa em aulas de Ensino Religioso

A temática da liderança é um dos assuntos da Base Nacional Comum Curricular na disciplina de Ensino Religioso para o 7º ano. A unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, como um objeto de conhecimento “Liderança e direitos humanos” e seguintes habilidades: “reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas”, “exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade e identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos”.

Assim, frente a esse estudo, proponho uma sugestão de trabalho pedagógico relativo à liderança religiosa feminina, que poderia realizar-se da seguinte forma:

- a). Solicita-se que cada aluno, com uso de revistas para recortar, encontre uma imagem que contenha mulheres em uma cena qualquer do cotidiano feminino;
- b). Tendo feito isto, os alunos deverão fixar a mesma no quadro e após isso o profissional da educação desenvolverá um diálogo dirigido, perguntando sobre o que

- estão vendo, quem aparece nas imagens, o que fazem, etc. O objetivo é que eles percebam essas mulheres em múltiplas ações e funções;
- c). O docente irá então introduzir a questão da liderança, e numa conversação sobre o assunto, irá orientar a elaboração do conceito, em conjunto;
 - d). Usando este artigo como subsídio, elaborará um texto sobre o espaço de liderança que ocupa a mulher nas comunidades Pentecostais e Neopentecostais a ser distribuído aos alunos;
 - e). Após leitura oral e conversação sobre o texto, buscando provocar o debate sobre o tema, oportunizando a quebra de preconceitos;
 - f). Individualmente, solicitará um desenho criativo sobre o lugar da mulher na sua religião.

A atividade proposta é apenas um exemplo do que se pode fazer visando desconstruir a ideia equivocada de que liderança religiosa em comunidades Pentecostais e Neopentecostais é um lugar exclusivo de homens ou de que essas sejam religiões machistas. Isso é importante aspecto a ser estudado em sala de aula para combater-se o preconceito religioso existente para com membros dessas comunidades religiosas, que são minoritárias no Brasil.

7. Considerações

Após a realização da pesquisa, conclui que as mulheres exercem as mais diferenciadas funções dentro das comunidades Pentecostais e Neopentecostais e, com certeza, em algumas ocupam lugar de liderança. Não é somente uma liderança baseada na envergadura de um cargo, mas na questão de realizar, de poder fazer algo sem nenhum empecilho. Elas se organizam, abrem as igrejas para o encontro delas, dirigem o culto, vão para a porta receber as pessoas, fazem uma cantina pensando em angariar fundos para atender as necessidades que aparecem na igreja, mesmo sendo essas de outro departamento diferente do seu. Isso mostra que há liberdade dentro da comunidade para que as mulheres possam trabalhar e, observo mais, precisam que elas na sua versatilidade, força e coragem coloquem em prática as ideias pensadas em conjunto pelo grupo de fiéis.

Confirmei através do trabalho feito de que muitas mulheres dentro desses locais são o motor que faz as ações saírem do papel ou da fala para a realidade, mas com um alto conhecimento da sua força e do seu lugar dentro da comunidade em que estão inseridas. Não são as “coitadinhas”, mas sim, sabedoras do seu potencial e do papel dentro da obra de Deus. Todavia, mesmo nas comunidades Neopentecostais cuja visão é mais abrangente e moderna, há locais onde as mulheres têm inexpressiva liderança e, conseqüentemente, pouca influência mesmo num período em que observamos muitas mudanças nas questões de vida da mulher.

Uma constatação dessa realidade enfrentada por algumas mulheres está na fala de uma das entrevistadas ao concluir que na comunidade religiosa onde ela congrega “a mulher não apita nada”. Essa frase exprime que há uma caminhada desigual dentro das questões do âmbito dos direitos das mulheres nos lugares onde elas estão inseridas, sendo necessária uma busca constante por mudanças e reconhecimento. Outro fator importante a ser observado está nas falas das entrevistadas e entrevistados, onde estes delimitam o lugar a ser ocupado pela mulher e pelo homem, demarcando bem o campo de ação de cada um deles.

Aborda-se aqui um olhar para o universo feminino dentro das comunidades Pentecostais e Neopentecostais, desmistificando ideias preconcebidas que permeiam a sociedade brasileira. Dentro desses locais há um espaço de atuação e liderança das mulheres. Não é um espaço fechado, onde somente os homens têm vez e voz, elas estão lá numa parceria com o objetivo de realizar um trabalho de grande relevância: a obra confiada por Deus. Por isso, faz-se necessário o estudo do pentecostalismo nas aulas de Ensino Religioso, pois através dele o preconceito é dissipado.

Referências:

ALBANO, Fernando; BAADE, Joel Haroldo. **A espiritualidade pentecostal como presença transformadora**. Revista Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 56, n. 1, p. 110-121, jan./jun. 2016.

- ALMEIDA, Ronaldo Romulo de Machado. **A universalização do Reino de Deus**. Campinas, São Paulo: 1996. Dissertação (Departamento de Antropologia Social) Instituto de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- ARAUJO, Isael de. **Dicionário do movimento pentecostal**. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.
- BARCLAY, William. **The Gospel of Mark**. Edimburgo: St. Andrews Press, 1955, p.155.
- BARTLEMAN, Frank (1925). **A História do Avivamento Azusa**. Prefácio John Walker. Série: Achados. Digitalizador desconhecido. Formatao por SusanaCap. Editora D'Sena; Worship, 1962.
- BÍBLIA, Português. **Bíblia de Estudo Pentecostal: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida no Brasil. Rio de Janeiro: CPAD, 1995.
- CASAGRANDE, Carla. A mulher sob custódia. In: KLAPISH-ZUBER, Christiane (Dir.). **História das mulheres no Ocidente: a Idade Média**. Tradução de Ana Losa Ramalho et al. Porto: Afrontamento, 1990. v. II. p. 99-141.
- CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.
- CASTRO, A. B. C.; SANTOS, J. S.; SANTOS, J. S. dos. **Gênero, patriarcado, divisão sexual do trabalho e a força de trabalho feminina na sociabilidade capitalista**. VI Seminário CETROS. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, ago. 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51197-29062018-084053.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2019.
- CUNHA, Bárbara Madruga. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. **XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.direito.ufpr.br>>. Acesso em: 11 maio 2019.
- CUNHA, M. do N. et. al. **Discurso religioso, hegemonia pentecostal e mídia no Brasil. A presença televisiva do Pastor R. R. Soares: um estudo de caso**. Revista Caminhando, São Paulo, v.13, n. 21, p.87-96, 2008.
- DANTAS, José Guibson. **A importância do dinheiro nas práticas religiosas da Igreja da Graça**. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do protestantismo da Escola Superior de Teologia, Rio Grande do Sul, v. 17, set.-dez. 2008. Disponível

em <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2045>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

DELEVATI, Ananda da Silva; SILVA, Carolina Moro da. **Um templo diferente:** como a Igreja Internacional da Graça modificou seus cultos com o uso dos dispositivos midiáticos. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1714-1>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente:** 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GEVEHR, Daniel Luciano; SOUZA, Vera Lucia de. **As mulheres e a igreja na Idade Média:** misoginia, demonização e caça às bruxas. Revista Acadêmica Licencia&acturas, Ivoti, v. 2, n. 1, p. 113-121, janeiro/junho, 2014. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/38>>. Acesso em: 12 out. 2019.

GILBERTO, Antonio. Pneumatologia. A doutrina do Espírito Santo. In: GILBERTO, Antonio (Ed.). **Teologia sistemática pentecostal.** 2. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2008.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** Tradução e notas Válder Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 369 p. (Coleção Ciência Aberta).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>>. Acesso em: 3 de out. 2019.

LAURENTINO, Gabriel Alves; MACHADO, Aline Oliveira. **A experiência religiosa do batismo com o Espírito Santo:** um estudo psicossocial. Revista Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 20, n. 29, p. 200-214, ago-dez de 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/view/82533>>. Acesso em: 15 out. 2019.

LEAL, Larissa do Socorro Martins. **As várias faces da mulher no medievo.** Web Revista Linguagem, Educação e Memória, Mato Grosso do Sul, 2012. Edição 03 v.03 dezembro 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/2083>>. Acesso em: 15 out. 2019.

LOPES, Marcelo. **A taumaturgia na Igreja Mundial do Poder de Deus:** magia e pensamento mágico. Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 16, n.20, p.24-38, jan-

jun de 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/view/50067>>. Acesso em: 3 out. 2019.

LUTZER, R.; LUTZER, E. **Jesus o amado da alma da mulher**. Editora CPAD, Rio de Janeiro, 2014.

MARIANO, Ricardo. **Análise do crescimento pentecostal no Brasil**. São Paulo: Tese de Doutorado em Sociologia, USP, 2001. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_mariano.pdf>. Acesso em 3 de nov. 2019.

NUNES, ÉBER. **Da burocracia para a profecia: mudanças no neopentecostalismo brasileiro**. 2007. Dissertação (Mestre em Ciências da Religião)–Universidade Mackenzie São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2490#preview-linko>> Acesso em: 30 out. 2019.

OLIVEIRA, Derli Machado. **Entre a fé, a obra social e a publicidade: uma análise crítica do discurso da responsabilidade social da Igreja Universal do Reino de Deus**, 2013. Tese (Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16374/1/DerliMO_TESE.pdf> Acesso em: 7 nov. 2019.

PALMA, Anthony D. **O batismo no Espírito Santo e com fogo**. Editora CPAD, Rio de Janeiro, 1999.

PORTELLA, Rodrigo Portella. **Pentecostalismo clássico e valores de autonomia: sobre o poder simbólico das representações pentecostais**. Revista Eletrônica Espaço Teológico. Vol. 6, n. 10, jul/dez, 2012, p. 03-15. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/reveleteo/issue/view/912>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SANTOS, Diego Raphael. **A mão de Deus está aqui! Estratégias Comunicacionais da Igreja Mundial do Poder de Deus na Cultura Maceioense**. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2012. Recife, PE – 14 a 16 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-0335-1.pdf>>. Acesso em: 31 de out. 2019.

SILVA, André Candido da. História das mulheres na Idade Média: abordagens e representações na literatura hagiográfica(século XIII). **Anais...Congresso História Jataí**, 2014.

Disponível em: Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(14\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(14).pdf)>. Acesso em: 19 out. 2019.

SILVA, Lais Nunes da Silva; SOUZA, Catiele Alves; BRESOLIN, Marcelo; AZEVEDO, Gilmar; SEMENSATTO, Simone. **Manual de trabalhos acadêmicos e científicos da UERGS**: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. Porto Alegre: Uergs, 2013, 150p.

SYNAN, Vinson. **O século do Espírito Santo**: 100 anos do avivamento pentecostal e carismático. São Paulo: Editora Vida, 2009.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. **Psicometria e educação**: a obra de Isaiás Alves. 2006. Dissertação (Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10552/1/Americo%20Agostinho%20Tese.pdf><>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Percepções de intolerância religiosa entre estudantes de sextos e sétimos anos em uma escola da periferia de Novo Hamburgo/RS

*Maurício Antônio Leopoldo*¹

*Marlos Bezerra de Mello*²

1. Introdução

A dúvida sobre a existência da intolerância religiosa entre estudantes de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Novo Hamburgo foi o ponto inicial para esse trabalho. Supõe-se que a falta de informação sobre hábitos e costumes das comunidades religiosas localizadas no bairro pode ser um dos fatores que contribui para o fenômeno da intolerância religiosa dentro e fora da escola. Hipoteticamente, o esclarecimento sobre as distintas religiões presentes no bairro pode sensibilizar a comunidade escolar e com isso minimizar os problemas. Para tal, inicia-se o estudo o fenômeno do preconceito religioso e como ele estava sendo tratado pelos docentes nas aulas de Ensino Religioso, bem como e quais as estratégias pedagógicas seriam utilizadas para dimensioná-lo?

A partir desse pressuposto, procura-se realizar um mapeamento sobre as situações de intolerância na escola, oportunizando a criação de

¹ Licenciado em Letras (FAPA); especialização em Docência no Ensino Religioso (UERGS). Professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental II e EJA na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS.

² Doutorando em Educação (UNISINOS); Mestre em Educação (UFRGS); Especialista em Ensino de Filosofia (UPPEL); Bacharel e Licenciado em Psicologia, Docente na rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. marlos-mello@educar.rs.gov.br.

gráficos estatísticos levando em conta as respostas dos 173 estudantes entrevistados. Por meio da exposição dos gráficos aos alunos desta unidade de ensino público, evidenciam-se declarações e considerações sobre situações de sofrimento psíquico causadas em significativo número de agressões verbais e não-verbais de intolerância. Em outros casos, estudantes relatam permanecer em silêncio e não revidar as agressões por receio de se tornarem alvos frequentes das “piadas” e “brincadeiras” de colegas.

A literatura sociológica sobre o assunto tem demonstrado que a fragmentação da sociedade, constantes dissabores, a falta do diálogo e mais prontamente do respeito tem gerado uma liquidez e uma liquefação de valores e princípios constituídos ao longo dos anos em que se formou e fortaleceu a modernidade na sua conjuntura atual. O fenômeno da intolerância religiosa pode ser resultado dessa fragmentação (BAUMAN, 2001).

Desta-se que na minha experiência em sala de aula percebi que nos encontros de Ensino Religioso há sempre uma tensão entre as falas e atitudes dos estudantes. Nesse sentido, procura-se abordar as situações de intolerância religiosa, não apenas com textos e palavras, mas também teatralizando momentos que podem não parecer ofensivos para um ou outro estudante, ao mesmo tempo em que pode ser extremamente ofensivo para um outro colega. Afinal, nenhuma pessoa reage como a outra. Assim, ao longo do tempo estudos interdisciplinares são intensificados para compor o referencial pedagógico para a disciplina. Nesse acervo encontra-se, por exemplo, as palavras do filósofo italiano Umberto Eco que mostra algumas das razões para seguir acreditando que a educação, mais especificamente o Ensino Religioso nas escolas, pode contribuir e, mais do que isso, tem uma responsabilidade moral e social para com as crianças e jovens que estão nessa jornada e merecem receber de nós, educadores, pais, responsáveis, uma atenção especial no tocante ao tema dessa pesquisa, porque:

A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que

possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais (ECO, 1998, p. 63)

É válido ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia de Novo Hamburgo, cujo pseudônimo é EMEF Esperança, preservando o anonimato da comunidade escolar. O bairro no qual se localiza é popularmente conhecido pelo tráfico de entorpecentes, pelo elevado número de desempregados e por muitos comércios ilegais de contrabandos. Grande parte dos moradores residem em casas que foram construídas em locais impróprios, sem autorização da prefeitura, orientação de profissionais da construção civil, e não apresentam nenhuma norma de segurança.

Nesse cenário de pobreza endêmica e anemia econômica destaca-se um número significativo e considerável de comunidades religiosas espalhadas pelas vielas do bairro. Essas mesmas são frequentadas por estudantes da escola como podemos perceber no relato de uma das alunas: “[...] sou católica e estudo a bíblia com um grupo da Igreja Testemunhas de Jeová [...] gosto de ir domingo na Igreja do seu João (Igreja Evangélica) [...]” *Entrevistada 01 (12 anos)*

Esse exemplo textual destacado acima configura uma parte da realidade dos estudantes e apresenta uma cosmovisão indisciplinada e sem uma referência singular sobre a questão religiosa, muito menos uma denominação exclusiva de prática. Coroa-se esse exemplo com a postura indutiva de caráter caritativo demonstrado pelas comunidades religiosas localizadas no bairro que oferecem donativos, alimentos, roupas, ações de combate ao uso de entorpecentes e bebidas, campanhas e promoções que também são divulgadas abertamente na escola, que recebem inclusive, apoio dos gestores e docentes. Contudo, também se faz necessário destacar que no bairro há muitos agravantes de situações de violência familiar, abusos velados e/ou despercebidos por familiares e responsáveis.

No cotidiano da escola se percebe a rotatividade de familiares. Jovens estudantes de 12, 13, 14 anos que de um dia para o outro passam a residir com outro familiar ou um companheiro e até mesmo na casa de uma

amiga que acolheu. Dificilmente passa-se uma semana sem uma situação de “escândalo” que repercute por todas as salas de aula, entre discentes e docentes com certa naturalidade muito preocupante. Antes, porém é preciso considerar o cotidiano do preconceito religioso propriamente dito, e entender sobre a trajetória do Ensino Religioso no Brasil e a legislação que o regulamenta.

2. Ensino Religioso: breve histórico e legislação

Desde o Período Colonial, é estabelecida uma relação entre educação brasileira e a religião católica. Nesse processo colonial, deu-se a expansão do catolicismo dentro do contexto da contrarreforma. Pode-se entender, que o início da educação brasileira ocorre pela influência dos Jesuítas. Até a Proclamação da República, os espaços acadêmicos eram ocupados pela imagem de líderes religiosos católicos, assim com princípios morais e costumes que regiam as disciplinas escolares. De certa forma, os padres eram considerados funcionários públicos, pois recebiam recursos do Estado. No período colonial, a Escola, a Igreja e a Sociedade política/econômica eram a base da educação brasileira. Os valores sociais difundidos na sociedade europeia, neste período, eram os mesmos defendidos pela corte portuguesa para serem implantando aqui no Brasil, segundo Bundchen (2007). Neste período a educação estava fortemente ligada ao pensamento ideológico do Estado em catequizar para dominar e desta forma implantar a educação como fomentadora dos interesses e valores da classe dominante.

A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana. (PCN: ER, 2004:13)

O Ensino Religioso no Período Imperial não muda de posição. Continua sendo aplicado nas instituições de forma a catequizar os negros e índios. Já no Período Republicano com a separação do Estado e da Igreja o

cenário se torna um pouco mais tenso para a Religião Católica Apostólica Romana, pois agora não seria mais subsidiada pelo Estado, sendo enfraquecida por essa separação com a Legislação de 1891. Na redação da primeira Constituição Brasileira encontraremos a seguinte orientação sobre a educação religiosa: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (PCN: ER, 2004, p. 14). Vemos aqui uma mudança significativa que será intensificada nos anos posteriores através dos estudiosos da educação nova, mas por 400 anos a educação de fundo religioso Católico Apostólico Romano foi a que permaneceu até a influência francesa contribuir para um “estado laico”. (Bundchen, 2007). Um dos acontecimentos mais significativos na questão do Ensino Religioso na educação brasileira foi o Decreto de 30 de abril de 1931, que na Constituição de 1934, trouxe o artigo 153:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (Scampini, 1978, p. 169).

Na legislação vigente, a LDBEN de 1996 apresenta a matrícula da disciplina de Ensino Religioso como facultativa nas escolas de ensino público nos anos do fundamental.

2.1 O cotidiano da intolerância religiosa na escola esperança

Vale refletir sobre esse comentário: “O preconceito na minha escola ocorre em silêncio...” Entrevistada 02 (13 anos, turma do 6º ano B do Ensino Fundamental - arquivo 153). E foi a partir desse questionário com perguntas abertas que foi detectada a presença de respostas relacionando o humor ao preconceito. Nas aulas de Ensino Religioso, no tocante à intolerância religiosa, no dia a dia de sala em sala de aula, percebem-se comentários no tom de brincadeiras relacionadas às religiões estudadas.

Um exemplo típico, de intolerância velada, é a expressão, em tom de chacota: “Chuta que é macumba!” Fala, que vez por outra é ouvida durante o estudo das religiões de Matrizes Africanas. Em muitos casos, o agredido costuma ficar em silêncio para continuar parecendo parte da maioria, para não destoar diferente e caricato ao ~~de~~ grande grupo. Essa é uma percepção real em sala de aula e, por que não ampliar o raciocínio, na sociedade.

Em certa ocasião em que uma determinada turma de sexto ano apresentava religiões previamente escolhidas e pesquisadas, com suas características e costumes, uma menina destacou-se dos demais. Sabia em detalhes os procedimentos das cerimônias da denominação que estudou. Entendia e explicava por que usavam determinadas cores e objetos nos momentos de culto. Essa situação revelou algo para os colegas e ouvintes. A menina, nunca havia se declarado participante de uma religião Afro. Mostrou com domínio de conteúdo como ocorriam os ritos e como se procediam o batismo, para que servissem determinados objetos entre outras informações relevantes. Durante a apresentação, a turma de sexto ano da tarde, que costumeiramente era considerada pelos professores como a mais agitada, simplesmente parou, durante a apresentação da menina. Após a explanação, alguns estudantes fizeram perguntas, sem a necessidade de interferência ou mediação de professor.

Ao Final da exposição do trabalho, indagou-se se ela frequentava a religião apresentada. Ela e sua família participavam das reuniões. A turma foi questionada se sabiam de tal informação sobre a crença da colega, cuja resposta foi não.

O fechamento da aula foi com a reflexão sobre o desprezo pelo que é desconhecido e de como é importante conhecer para respeitar. Costumeiramente ouviu-se dizer que se odeia matemática. Talvez a expressão mais exata seja de que não se entende, ou conhece, ou se tem proficiência em algum tema. A expressão mais utilizada, de nosso vocabulário, nesta situação é “não gosto”, ou que se “odeia” algo. Acreditamos que é justamente pelo conhecimento e não por ideias e julgamentos preestabelecidos que se constrói um ambiente social mais saudável. Por esse motivo, o estudo das

religiões deve ser levado a sério por quem ocupa o espaço e título de professor da disciplina de Ensino Religioso.

Pode-se mesmo afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. [...] A sala de aula não escapa disso [...]. Para trabalhar os conflitos decorrentes da intolerância é preciso compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, notadamente se levarmos em conta que elas não podem ser analisadas fora de seus contextos. (ITANI, 1998, p.119)

Seguindo na linha de raciocínio ITANI, entende-se que é fundamental respeitar o ser humano em sua integralidade, que perpassa por suas ideologias e suas crenças espirituais. Independe de concordarmos ou não com suas convicções, mas defender o direito de escolha do cidadão, é construir um ambiente saudável, seguro e confortável para se viver. Daí entende-se a relevância de se tratar esse assunto em uma sala de aula com estudantes de uma pequena turma de sexto ano, que faz parte de uma escola de periferia, que por sua vez pertence a uma comunidade tradicional e preconceituosa, inserida em uma cidade do Rio Grande do Sul, que pertence ao Brasil, que pertence à América do Sul e assim por diante.

Como resultado da pesquisa realizada percebe-se que 19% dos entrevistados relataram ser alvos de piadas por professarem uma religião. Por essa amostragem, deve-se considerar que existe um desconforto, por parte dos religiosos entrevistados. Motivo esse, que nos impulsiona a investir esforços nesse trabalho. Tanto para a denúncia, como para apresentar ações metodológicas práticas e aplicáveis no contexto escolar.

A valorização de determinados grupos religiosos em detrimento de outros minoritários é fato. Porém, nem sempre temas religiosos ganham as redes sociais, a mídia impressa ou televisiva para reflexão e discussão. Existe um certo tabu em discutir assuntos envolvam a fé pessoal. Por essa lacuna inegavelmente real, pela falta desse diálogo específico, se potencializa a intolerância e os prejulgamentos. Na “Escola Esperança”, ocorre diariamente em suas salas de aulas, corredores, sala de planejamento, de lanche, assim como nas igrejas e outros grupos onde haja a “presença humana”.

O “Homo sapiens” antigo, e provavelmente o “Homo erectus” produziam bifaciais e objetos com incisões de caráter simbólico, os quais poderiam ter significado cultural e mágico-religioso. Depois, a partir dos neandertalianos e especialmente do “Homo sapiens sapiens”, as expressões do simbolismo religioso tornaram-se explícitas. Práticas funerárias, culto dos ossos, culto dos animais agressivos, ritos de passagem e ritos propiciatórios, são sinais indicadores da esperança dos primeiros homens na vida além da morte e da crença em um mundo sobrenatural. Especialmente as práticas funerárias, implicando a fé naquilo que sobrevive à morte. (MARTELLI, 1995, p.137-138)

Onde há presença humana, existem Manifestações Religiosas, isso não é algo novo, segundo Martelli (1995). Negar tal fenômeno é algo incoerente e incabível para um país de dimensões continentais com suas variadas etnias. Com essa linha de pensamento, entende-se que exista uma preocupação com o fenômeno religioso pela administração da cidade de Novo Hamburgo, acreditamos que ações escolares significativas orquestradas por órgãos públicos competentes e pulverizadas de maneira assertiva, podem gerar resultados imediatos e perenes. Desta forma, cremos ser possível minimizar a cultura opressiva da intolerância religiosa através do estudo e do conhecimento. Essa possibilidade ganha força quando contemplada a metodologia do Ensino Municipal escolhida para a cidade da escola Esperança. Através do aprender pela pesquisa e pela investigação científica na Educação Básica, tem-se obtido resultados reveladores e positivos sobre a Tolerância Religiosa nesta unidade escolar, foco de nosso trabalho. Na fala de estudantes da pesquisa de campo pode-se constatar tais evidências:

Quase em todas as escolas que eu estudei tinha, mas nessa ainda não, e tomara que não tenha”. Entrevistada 03 (14 anos 6º ano C do Ensino Fundamental - entrevista 170).

Eu nunca percebi preconceito nessa escola, mas na outra já. As gurias eram de outra religião, faziam coisas diferentes que a outra, e a outra menina não gostou da religião dela e elas deixaram de ser amigas. Entrevistada 04 (13 anos 6º ano B do Ensino Fundamental - entrevista 157).

Não, nunca percebi preconceito, porque todas as pessoas que eu conheço respeitam a religião das outras pessoas. Também porque a minha escola (EMEF Esperança) deixa claro que isso é desrespeito e preconceito com as pessoas de outras religiões. Entrevistada 03 (11 anos 6º ano C do Ensino Fundamental - entrevista 167).

Mesmo com essas manifestações positivas, entre outras que não foram relatadas, é preciso assinalar a existência de expressões claras de desrespeito por parte dos colegas e professores. Através de piadas e brincadeiras discutíveis, professores, funcionários e colegas acabam evidenciando suas preferências religiosas em detrimento de outros, sem levar em consideração, se existem seguidores de tais crenças religiosas. Por meio de algumas respostas à pesquisa de campo foram colhidas sensações e considerações relevantes. Observe o gráfico número 01.



Quando observa-se a figura número 01 para os estudantes e questiona-se que porcentagem seria aceitável como normal, para serem toleradas piadas ou descaso por serem religiosos, a resposta, praticamente unânime, foi de que zero por cento deveria sofrer com esse tipo de “brincadeira” e outras formas de desrespeito. Diante da frieza dos números, foi possível perceber que tais manifestações dos estudantes denotam preocupação e sensibilidade por parte dos pesquisados, que nem sempre possuem uma referência positiva de tolerância religiosa em suas casas.

Esse trabalho de conscientização vem sendo desenvolvido na escola Esperança, há 19 meses com as turmas de sextos e sétimos anos nas aulas de ER. Propostas de intervenção pedagógica visando a ampliação da tolerância religiosa na comunidade escolar, foram desenvolvidas pelos estudantes neste trabalho e serão apresentadas posteriormente.

Figura 02



Com base no gráfico nº 02 é possível concluir que a existência do preconceito religioso é uma realidade na escola Esperança para os estudantes de sextos e sétimos anos das séries finais do Ensino Fundamental. Este dado preciso mostra a necessidade real de intervenção metodológica para melhoria do bem-estar e liberdade religiosa. -Pode-se, assim, prevenir possíveis gafes preconceituosas que acabam gerando desentendimentos entre os estudantes e moradores da comunidade local.



Dentre os dados obtidos na pesquisa de campo, um dos que mais chama nossa atenção é o fato de que 24% dos entrevistados responderam que profissionais da educação manifestam atitudes preconceituosas com relação a crenças religiosas. Numa brincadeira inocente, num gesto ou num olhar pode ofender de maneira inconsciente. Com a sociedade vive num momento de insensibilidade e despreocupação com outrem, urge que se tenha cuidado até mesmo com vocabulário inadequado. Pode-se deixar de falar termos como *judiaria* ou *judiado*, para elementos que estão deteriorados. Não há a necessidade de se recordar de um momento triste da história humana em que judeus perderam o direito de serem judeus ou simplesmente, serem seres humanos.

3. Características sociais dos estudantes

Existe um grande índice de violência passional que de certa forma é encarado quase como naturalidade pelos moradores do bairro. As agressões do dia a dia são reproduzidas em escala semelhante pelos corredores da escola, nas brincadeiras de socos, tapas que são distribuídos gratuitamente de maneira constante. Quando interpelados e advertidos sobre tais atitudes como inadequadas para o ambiente escolar, não entendem como agressões e sim como brincadeiras, independente da intensidade dos golpes nem a quem eles sejam desferidos a meninos ou meninas. Semelhantemente, de maneira mais constante, são as agressões verbais como: “Sua burra!”, “Ela é prostituta!”, “vou te matar!”

Quando os responsáveis pelos estudantes conseguem emprego em outro lugar, também influencia para a mudança de escola o que acaba acarretando perda de aula e culminando na repetência de ano de estudo.

Constantemente núcleos familiares são formados e nascem novas crianças, os relacionamentos são desfeitos e a fragilidade do estudante é substituída por maneiras agressivas como meio de defesa, o que poderíamos sugerir fatores bloqueadores de alguns saberes escolares. A falta de alimentação adequada nos primeiros anos de vida também pode acarretar

desajuste cognitivo dos estudantes o que também pode contribuir para a repetência escolar.

4. Apresentação/ Aplicação da proposta de trabalho

No planejamento de ER, com base na Base Nacional Comum Curricular, foi trabalhado a questão do preconceito religioso. Após aulas de estudos, pesquisas e reflexões sobre semelhanças e singularidades dos grupos religiosos do bairro e suas crenças, foi realizada a tomada de dados em pesquisa com perguntas abertas e fechadas, em questionário impresso, respondido por todos os estudantes das oito turmas referidas.

A apresentação da proposta aos estudantes foi de maneira tranquila e sem objeções, visto que fazia parte do plano de aula. Foram orientados a marcar as respostas a caneta azul ou preta e solicitado que preenchessem todas as perguntas com sinceridade. Também foram alertados para explicarem com detalhes - de maneira descritiva - riqueza de informações.

Desta forma há um resultado mais preciso ao intervir de maneira assertiva na prevenção e diminuição de casos de intolerância religiosa. Foram distribuídas fotocópias com questões, de fácil interpretação. Todas as perguntas foram lidas pelo professor e respondidas após a leitura. Os alunos com necessidades especiais participaram da atividade com ajuda do professor de apoio e do pesquisador.

Como os dados tabulados, inicialmente, como uma das atividades da disciplina de ER, os estudantes tiveram a oportunidade de se expressar verbalmente sobre algum episódio de intolerância religiosa que eles já perceberam ocorrer na escola. No primeiro momento manifestaram-se afirmando de maneira bem clara de que não ocorre intolerância religiosa na turma. Porém, num segundo momento, quando foi explicado que seria realizado estudo de algumas religiões específicas, após serem nomeadas as denominações, prontamente houve a manifestação: “[...]esses aí são muito chatos! Eles vão encher o saco na minha casa domingo, cedo da manhã! Eu corro com eles!”

Expressões como essa fala, é justamente o gatilho perfeito para o início do debate e discussões sobre o assunto abordado de intolerância. Aos poucos a percepção dos estudantes têm se mostrando evoluída até o final do sétimo ano. É perceptível tal mudança ao longo dos dois anos de estudo de Ensino Religioso. Nesta unidade escolar, os alunos terminam os estudos no sétimo ano, então vão para outra escola, para conclusão do Ensino Fundamental.

Na sequência, com a apresentação dos gráficos com os resultados, foi bem visível a reação dos estudantes pela ansiedade e pela curiosidade para saberem logo o real panorama do preconceito na escola. Normalmente as turmas impressionam-se com os números obtidos.

Após a representação dos números e gráficos foi franqueada a palavra a todos que gostariam de concordar, discordar ou simplesmente comentar o panorama estatístico do preconceito religioso na escola Esperança. Dentre as falas mais interessantes destacou-se três observações semelhantes, em turmas diferentes. A intenção desses apartes foi de coibir a agressão preconceituosa, através de uma situação, também de natureza agressiva. Observe: *“A gente podia juntar os que fazem preconceito em uma palestra e fazer preconceito com eles, na quadra, na frente de toda a escola, pra eles verem que o que eles fazem não é bom[...]”*

A violência é algo que se mostra constante no dia a dia desta comunidade. No recorte feito com os estudantes comprovou-se tal situação. Para resolver esse quadro, foram apresentadas centenas de sugestões sugeridas por oito turmas para minimizar os efeitos desse tipo de intolerância. Dentre elas, elencamos 10 medidas para combater o preconceito religioso e promover a tolerância em nossa escola:

4.1 Sugestões de procedimentos pedagógicos para a prevenção ao preconceito religioso

Através de práticas docentes voltadas à prevenção do preconceito religioso, obtivemos uma diminuição na incidência de desrespeito, afronta e

piadas com religiosos, em uma região em que cultura do preconceito é significativa. Cultura essa, que pode ser evidenciada nas falas de professores, pais e estudantes, como foi demonstrado anteriormente. Com esta realidade, o trabalho de conscientização, quanto ao respeito pelo diferente e pelo desconhecido, foi o ponto forte na postura desenvolvida em sala, nas aulas de Ensino Religioso, entre os anos de 2016 e 2019. Os resultados foram animadores, e o entendimento do preconceito foi algo que de certa forma, primeiramente surpreendeu, com a descoberta da real situação da comunidade escolar, mas que motivou mudanças que foram sugeridas pelos próprios estudantes. Pode-se destacar dez medidas desenvolvidas pelos próprios estudantes da Escola Esperança, também para que o docente de Ensino Religioso as tenha como sugestões para seu planejamento pedagógico:

1. Criar grupo de teatro para apresentações de esquetes em nas salas de aulas e posteriormente em outras escolas da rede municipal.
2. Aplicar tarefa em sala de aula que desenvolva atividades como jogos didáticos e brincadeiras alusivas à prevenção do preconceito religioso para serem desenvolvida nas séries iniciais.
3. Publicar um livro escrito pelos alunos nas aulas de Ensino Religioso que alerte os leitores sobre preconceito.
4. Confeccionar cartazes e a serem distribuídos na comunidade e na escola.
5. Criar campanha publicitária em que os próprios alunos alertem sobre o mal do preconceito religioso e distribuição pelas redes sociais.
6. Convidar palestrante para um momento cívico em que a escola se reúne para ouvir uma mensagem específica, no caso diferentes líderes religiosos.
7. Apresentar uma mensagem na festa do Natal, momento em que existe a maior concentração dos pais e responsáveis dos alunos e convidados da comunidade escolar.
8. Criar semana Diversidade Religiosa. Durante os momentos de intervalo das aulas, no recreio, em uma semana inteira, utilizar o equipamento de som para tocar músicas e apresentar mensagens sobre a tolerância e a diversidade religiosa. Os alunos que quiserem participar deste momento conversariam com o responsável pelo Ensino Religioso que reservaria o dia da semana específico para sua participação. A programação das falas e músicas seguiriam um roteiro básico e prévia avaliação do professor.

9. Roda de Conversa – Em um dia determinado, seria aberto um encontro para aqueles alunos que se incomodam com a questão religiosa e o preconceito para conversarem sobre esse assunto. O mediador seria o professor de Ensino Religioso e um convidado escolhido previamente, que tenha conhecimentos e experiência com o assunto da diversidade religiosa, tolerância e diversidade.
10. Campanha sobre a Diversidade Religiosa – estabelecer um dia específico para que os professores, em todas as disciplinas abordem o tema do preconceito religioso dentro de seus conteúdos de maneira interdisciplinar.

5. Considerações

Após o panorama de preconceito estabelecido pelos dados da pesquisa, os estudantes discutiram e reconheceram a existência do preconceito na escola. Posicionaram-se de maneira a tentar minimizar os efeitos da cultura opressiva através de ações práticas simples como não usar expressões consagradas como “chuta que é macumba”; “Isso é do Diabo”; Manter a atenção para ver se algum colega não está faltando com o respeito com os outros colegas; não aceitar brincadeiras feitas com suas escolhas religiosas, entre outras.

Através dessas atitudes simples e por dez ações propositivas já apresentadas anteriormente, acredita-se na melhoria dos relacionamentos a partir da diversidade religiosa. Com o estudo e a compreensão da existência do fenômeno religioso pela comunidade escolar, a tolerância tornar-se-á algo natural e progressivo.

É inegável a existência do preconceito religioso no ambiente escolar. Pôde-se verificar nas brincadeiras e piadas duvidosas tanto entre os estudantes como entre os profissionais de educação. O desejo de mudança desse quadro foi evidenciado nas reações durante os debates de análise de dados dos gráficos de resultados.

Também nas perguntas abertas comprovou-se a presença do preconceito religioso por uma professores e estudantes (ver anexo).

Já sofri o preconceito religioso. A pior vez foi um professor em sala falando da Igreja Evangélica, rindo. Me senti super mal. Já vi também alguns colegas fazendo piadas sobre a Religião Evangélica[...] (13 anos 6º ano B - entrevista 157).

[...] já vi até um professor rir, debochar de um aluno e já vi um aluno debochar de um professor pela religião dele. Ambos estão errados, acho que todos, independentemente da religião merecem respeito, mas infelizmente, não vai ser o primeiro nem o último caso. (13 anos 6º ano B - entrevista 157)

Entende-se que o curso de Ensino Religioso ofertado aos professores da rede de escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo, além de abranger outras redes, foi um movimento positivo para munir educadores na promoção da tolerância religiosa. Até então, boa parte das aulas de ER ministradas em nossas escolas não passavam de um período, praticamente de atividades variadas. Aulas que giravam em torno de momentos de reforço de disciplinas das quais os professores lecionavam e tinham formação, até atividades voltadas às boas maneiras e etiquetas. A questão de religiosidade e religiões permeava o status de tabu. Algo que, pelo fato do professor não apresentar domínio do assunto, não deveria ser tocado.

Por isso acredita-se que através da ministração da Disciplina de ER por profissionais com especialização acadêmica é fator fundamental para a promoção da tolerância religiosa. Articulando as diferenças e ponderando opiniões através do olhar experiente de um educador que visa a igualdade entre as visões da fé humana.

Referências

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MARTELLI, Stefano. **A Religião na Sociedade Pós-moderna**: entre secularização e dessecularização. São Paulo. Ed.Paulinas, 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESCOLAR, P. **A origem do verbo “ judiar ”**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/a-origem-verbo-judiar.htm>>.

MARTINS SCHÜTZ, L. M. **OS BAIROS DE NOVO HAMBURGO**. NOVO HAMBURGO: SINODAL, 2001.

BUNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso**: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007

SCAMPINI, José. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

ITANI, A. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: AQUINO, G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus, 1998.

Ensino Religioso na escola: emergências de tolerância no Ensino Fundamental

*Luciano da Silva Rodrigues*¹

*Marlos Bezerra de Mello*²

1. Introdução

Vivemos em uma época em que os ânimos andam acirrados, a intolerância, a discriminação e o preconceito fazem parte do cotidiano escolar. Neste contexto turbulento, surge uma legislação educacional, com competências e habilidades para serem trabalhados em sala de aula. Assim, é necessário que os educadores se apropriem de tudo o que a legislação oferece para aplicar no ambiente escolar de forma adequada, podendo levar o estudante a uma ressignificação de seus conceitos. Este artigo desenvolve a uma análise das diretrizes pedagógicas da BNCC acerca das habilidades e competências para a prática da tolerância e da convivência saudável, partindo de uma análise documental do Ensino Religioso desde o início da disciplina até os dias atuais. Em um segundo momento, perpassa por fragmentos da história das Religiões e do Fenômeno Religioso, da tolerância e seus conceitos/preconceitos e das práticas para a tolerância até as considerações finais do trabalho.

¹ Licenciado em Sociologia(UFSM); especialista em Docência do Ensino Religioso.

² Doutorando em Educação (UNISINOS); Mestre em Educação (UFRGS); Especialista em Ensino de Filosofia (UPPEL); Bacharel e Licenciado em Psicologia, Docente na rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.marlos-mello@educar.rs.gov.br.

2. Legislação para o Ensino Religioso

A história do Ensino Religioso como disciplina na escola pública brasileira e no processo de aprendizagem teve sua introdução na época da colonização, tendo como proposta a catequização e condução as formas de dominação presentes na articulação entre Estado e Igreja. Ideias europeias que retratavam os valores sociais e defendiam que o melhor para a sociedade seria promover ações colonizadoras que não considerassem “[...] as culturas dos africanos e indígenas, visando tanto à exploração de riquezas quanto a propagação do Evangelho” (CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p.1). Segundo esta perspectiva, seria mais simples dominar e conquistar os povos, usando o ‘nome de Deus’. Importante compreender que a inclusão do Ensino Religioso como currículo escolar teve forte influência de instituições religiosas, historicamente a Igreja Católica e, mais recentemente, das mais variadas denominações que fazem parte do cotidiano religioso no Brasil.

2.1 Fragmentos históricos do percurso da legislação do Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso no Brasil passou por três períodos importantes, a saber: Período Colonial, Período Imperial e Período Republicano. Durante o Período Colonial o Brasil, colonizado por portugueses, sofreu forte influência de orientação católica romana, que visava a Escola, a Igreja e a Sociedade. Foi uma colonização “[...] constituída por Jesuítas organizados para a propagação da fé, no momento que se desenvolvia um choque religioso que surgiu com a Reforma Protestante” (PESSOA, 1997, p. 173). Os primeiros Jesuítas desembarcaram no Brasil por volta de 1539, com Tomé de Souza, onde iniciaram a colonização dizendo “[...] seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras se os portugueses chegassem aqui e se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja” (PILETTI, 2010, p. 33).

Em síntese, os Jesuítas iniciaram pela pregação da fé católica e alfabetização direcionada para a catequese. Os negros e mestiços eram

excluídos do procedimento formal. Com o passar do tempo, a escola cada vez mais servia para a orientação do negro e do índio, convertendo-os à fé cristã e sob os cuidados do Estado e da Igreja. O Período Imperial inicia com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil em 1808 e, em posterior ocasião com a Independência proclamada em 1822.

A religião oficial do Império continuou a ser a Católica Romana e o Ensino Religioso não mudou durante este período, sendo utilizado como ferramenta ideológica, utilizada para catequizar índios e negros, assim como as classes menos expressivas daquela sociedade. Essa concepção foi reafirmada na primeira lei referente a instrução pública no Brasil. O documento de 1827 referenciava o Ensino Religioso no âmbito da educação brasileira mantendo o viés doutrinador nos princípios da cristandade.

O papel da Igreja Católica na instrução pública também constava no artigo 5º da primeira Constituição de 1824. Neste documento há a seguinte menção: “[...] 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 isto destinadas, sem forma alguma exterior ao Templo”. (BRASIL, 1824)

Mas, com a instalação da República em 1891, ocorreu uma tentativa de separação formal entre o Estado e Igreja, pois este, o Estado, estava assentada no regime positivista francês, defendendo o laicismo na sociedade e no sistema educacional brasileiro. A nova Constituição de 1891 legitimava “[...] a separação entre as referidas instâncias vedando a subvenção, a manutenção e a restrição ao exercício de cultos e de crenças e, no âmbito da educação, ela se tornou laica na rede pública de ensino”. Esta legislação excluía o Ensino Religioso das escolas públicas no Brasil. (BRASIL, 1891)

Em 1930, o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, procurou reintroduzir o Ensino Religioso nas escolas públicas. Em 1931, o então presidente, Getúlio Vargas, assinou o decreto que introduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas, em caráter facultativo, visando principalmente com este decreto conseguir o apoio da Igreja Católica e

parte dos políticos conservadores da época. Em 1934, a Constituição Federal, no art. 153, instituiu o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, de acordo com a orientação religiosa dos pais ou responsáveis pelo aluno:

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

No ano de 1937, na Constituição, a educação foi reestruturada e a Reforma Capanema decretou o que foram chamadas de Leis Orgânicas, que instituíram os ramos do ensino em primário, secundário, industrial, normal e agrícola. Com a Constituição de 1946, o Ensino Religioso se manteve obrigatório nas escolas públicas, determinando em sua redação o que se refere ao artigo 168, que diz o seguinte:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: (...) V - o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946, art. 168)

Já em 1946, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), cujo art. 97 definia que:

Art. 97 - O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável”.

§ 1º A formação de classe para o Ensino Religioso independe do número de alunos.

§ 2º O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1946, art.97)

Em 1967, a Constituição Federal institui “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas

oficiais de grau primeiro e médio”. Porém, não havia “espaço” ou “interesse” por parte das mantenedoras para a inserção no currículo. Mas, de acordo com a Legislação, o Art. 97 da LDB 4024/61 foi revogado, oportunizando a abertura de concurso público para professores de Ensino Religioso, remunerados pelo Estado. Contudo, as dificuldades de inserção se seguiram e o Conselho Federal de Educação (CFE), que tentou minimizar esses problemas através do Parecer 540/77, normatizando o Ensino Religioso, ressaltando os aspectos importantes que o fundamentavam:

[...] os objetivos da disciplina na escola, sua importância para a formação integral do aluno, retornando a liberdade de escolha que ficou assegurada pela matrícula facultativa ao aluno, a oferta desse ensino em vários credos e atribuindo às autoridades religiosas o estabelecimento dos objetivos e conteúdos da disciplina em apreço. (BRASIL, 1977, P. 540/77)

Nesse cenário, a Igreja Católica, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) faz o acompanhamento e a avaliação da disciplina de Ensino Religioso tanto em escolas confessionais, quanto em escolas públicas, assessorando as secretarias estaduais e municipais de educação a desenvolverem currículos conforme as séries escolares, promovendo encontros nacionais de coordenadores estaduais.

[...] o Ensino Religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência de liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitem progredir em sua formação espiritual. O Ensino Religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do Ensino Religioso, que deve “caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar”. (CNBB, apud JUNQUEIRA e WAGNER, 2011, p.110)

Com a promulgação da Carta Constitucional de 1988 o Ensino Religioso foi estabelecido de modo facultativo (Art. 210, parágrafo primeiro), garantindo a liberdade de crença (Art. 5), vedando qualquer Manifestação

Religiosa por órgãos do poder público (Art. 19). Em 1996 foi aprovada uma terceira LDB (LDB 9394/96), na qual o Ensino Religioso continua facultativo, no entanto, incluía o caráter confessional, de acordo com a confissão religiosa do aluno ou interconfessional, resultante de acordo entre entidades religiosas. O Art. 33 diz:

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, ministrados por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
 - II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.
- (BRASIL, 1966)

Esta Legislação reafirma em seu texto a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, que extinguiu a possibilidade de o Estado remunerar o professor de Ensino Religioso, já que a responsabilidade de qualificar e instituir os mesmos eram das entidades religiosas. Isto gerou um novo debate para que este artigo fosse alterado, causando inúmeras polêmicas. Assim, em 1997, uma nova redação para o artigo 33 da LDB 9396/96 foi aprovada como substituição, trata-se do Substitutivo 9475/97 que traz em seu texto:

Art. 1º - O art. 33 da Lei nº 9394, 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. (BRASIL, 1997, Art. 1º)

A partir deste novo contexto, várias atitudes foram sendo desenvolvidas no intuito de acelerar uma formação adequada para professores de Ensino Religioso, criando diversos cursos para essa formação específica.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/ Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, o Artigo 210 prevê o “desenvolvimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. No parágrafo primeiro, o artigo legisla especificamente sobre o Ensino Religioso: “§ 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1988)

Já em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na Lei 9.394/96, que é regulamentada uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. No ano de 1997, acontece a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, para serem referenciais de qualidade para a educação no Brasil. Os PCNs foram desenvolvidos para, principalmente, auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos para o desenvolvimento dos currículos. Em 1998 são consolidados os PCNs para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano com a intenção de aumentar o debate educacional envolvendo as escolas, pais, governos e sociedade.

Em 2010 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, BRASIL, 2010). O objetivo é orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Também é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que contou com a presença

de especialistas para a discussão sobre a Educação Básica. Esta conferência gerou um documento que fala da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2014 a Lei 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), com uma duração prevista para 10 anos, no qual foram estipuladas 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro destas metas, falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda em 2014, uma 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), subscreve um documento com propostas para a Educação Brasileira. Este documento se tornou uma referência para o processo de implantação da BNCC. Na sequência, em 2015 ocorreu o Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, sendo o primeiro passo para sua construção, reunindo professores, pesquisadores, especialistas e assessores. Nesse cenário foi criada a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta Comum Curricular. E uma primeira versão da BNCC foi disponibilizada.

Em 2016 uma segunda versão da BNCC foi homologada. No mesmo ano ocorreram 27 Conferências Estaduais promovidas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para debaterem sobre a segunda versão da BNCC. O ano de 2017 celebra a finalização e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A homologação da BNCC inicia com um processo da capacitação, aperfeiçoamento e formação docente. Essa estrutura pretende fomentar uma rede permanente de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a estruturação e adequação dos currículos escolares específicos.

Em relação com o Ensino Religioso, a BNCC estabelece os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;

- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p.436)

Estes objetivos expressos trazem uma perspectiva de desenvolvimento de um conhecimento e aprendizagem que possuem potencial para a criação de um ambiente escolar pautado no respeito e na tolerância que o saber pode produzir, conduzindo, assim, educadores e educandos ao desenvolvimento de novas janelas de saberes transformadores. Essas janelas poderiam ser utilizadas como alavanca para que a tolerância possa ser desenvolvida.

De acordo com os pressupostos e as articulações com as competências gerais da Educação Básica, a área do Ensino Religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, a saber:

1. *Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.*
2. *Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.*
3. *Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.*
4. *Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.*
5. *Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.*
6. *Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.* (BRASIL, 2017, 437)

Ao trabalhar estas competências em sala de aula, o professor está possibilitando ao aluno desenvolver seu caráter, conviver com as diferenças, praticar a solidariedade, gerar empatia, produzir conhecimento necessário para romper as barreiras do preconceito e da intolerância. O educador, ao se apropriar de todo o conhecimento da área do Ensino Religioso, poderá ser o mediador para o desenvolvimento das competências específicas da BNCC voltadas ao Ensino Religioso, se colocando como mediador de um conhecimento libertador, criando a possibilidade de uma “libertação” de paradigmas interiorizados e conceitos pré-estabelecidos, possíveis produtores da intolerância no ambiente escolar.

Conforme o que está descrito nos princípios estabelecidos para o Ensino Religioso na BNCC, onde o sujeito “*se constrói enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e transcendência (dimensão subjetiva, simbólica)*” (BNCC, 2017, p.438), e essas dimensões possibilitam as relações humanas, relações com a natureza e relações com a(s) divindade(s), desenvolvendo a noção/percepção de igual ou diferente.

Essa percepção possibilita relações dialógicas necessárias para a construção das identidades e a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”. As alteridades e identidades partem das unidades temáticas do Ensino Religioso que serão abordadas durante todo o processo do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Dentro do que foi estabelecido pela BNCC, pode-se dizer que o desenvolvimento/criação da BNCC, em sua definição em relação ao Ensino Religioso, é um fato histórico e memorável, considerando que é a primeira definição clara, com base epistemológica desenvolvida em relação ao Ensino Religioso.

2.2.1 Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

A Constituição Federal determina que a União, os Estados e os Municípios organizem, em regime de colaboração, os sistemas de ensino, a prestação e o provimento da educação das redes públicas, o que historicamente tem se constituído um enorme desafio aos gestores públicos. (BRASIL, 1988)

Conforme já definido, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul organiza um documento Referencial Curricular Gaúcho (RCG) a fim de estabelecer junto aos Municípios e demais entidades públicas e privadas, comprometidas com a escolarização, uma garantia de qualidade e equidade na formulação do documento. A portaria N° 45/2018 da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) define em seu artigo 2º as entidades que formariam a Comissão Estadual de Mobilização para a Implementação da BNCC e para a elaboração do RCG, bem como os seus representantes. Sendo que o RCG se entende comprometido com as macrocompetências da BNCC para serem desenvolvidas no transcorrer da Educação Básica, buscando garantir todas as aprendizagens, primando pela equidade e superação das desigualdades de qualquer natureza.

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) se comprometeram, segundo o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE/RS), regulamentado pela Lei n° 14.705, de 25 de junho de 2015, para que pudesse reunir profissionais da educação para a construção de uma identidade de território com foco na aprendizagem de todos. Unindo-se ainda, neste propósito, o Sindicato de Ensino Privado (SINEPE/RS).

No que tange o Ensino Religioso, o RCG, respaldado pela Constituição Federal, determina que é “parte integrante da formação básica do educando”, fazendo com que seja ofertado de forma obrigatória pelas instituições de ensino público. No Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso faz parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a Constituição Estadual de 1989, compondo uma área de conhecimento e interdisciplinaridade, que busca efetivar aprendizagens significativas, se fundamentando a partir do Conhecimento Religioso numa perspectiva inter-religiosa, em busca da compreensão de conceitos como imanência e transcendência, com respeito à diversidade religiosa e cultural do povo brasileiro e buscando o conhecimento das diversas matrizes religiosas. (Rio Grande do Sul, 2019, p.49)

3. Ciência(s) da(s) religião(ões) e fragmentos históricos

Como área de conhecimento específica relativamente recente no cenário universitário e de pesquisa no Brasil, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) provocam um pouco de “estranhamento”, “contrariedade” e possível “insatisfação”.

O fato de a Teologia, no Brasil, ter se restringido às instituições religiosas não favoreceu, pois embora seja curso em nível de graduação, fora dos muros universitários, ela não tem o mesmo valor. O que não contribuiu para o desenvolvimento das Ciência(s) da(s) Religião(ões) no cenário brasileiro.

A consolidação da(s) Ciência(s) Religião(ões) como ciência parte do princípio de que é o local no qual a religião pode ser estudada, já que como ciência, rejeita o dogmatismo e a ingerência no desenvolvimento da pesquisa, por exemplo. Assim sendo, segundo Rocha (s.d), *“a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) tem como fundamento a pesquisa científica empírica e sistemática das religiões através do desenvolvimento e características essenciais das mesmas”*.

A história nos mostra várias formas de religião ou religiosidade. Além de várias tentativas de explicar a origem da religião. Especula-se que assim que o homem começou a perceber as coisas ao seu redor, começou a crer que todas as coisas possuíam espíritos, que deveriam ser apaziguados. As religiões são tão antigas quanto à própria humanidade. Os primeiros registros sobre alguma forma de manifestação religiosa foram na Antiguidade Grega com Heródoto, Parmênides, Empédocles, Platão, Aristóteles, Teofrasto, Berosse e Magaste, Filósofos que são considerados os mais relevantes.

A partir de então, alguns pesquisadores destacam a religião como um produto de forte influência de fatores sociais e psicológicos. Esta abordagem reducionista reduz a religiosidade apenas a fatores sociais ou da vida

espiritual de cada indivíduo. Mais recentemente, com o advento da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), a ideia que é trabalhada é a de que a religião é um elemento independente, com sua própria estrutura e com ligação com o social e com o elemento psicológico.

Contudo, não é fácil definir o que é religião. Muitos já tentaram esta façanha, buscando uma comparação entre religiões - o que não seria um princípio muito coerente. Outros buscam esta definição através da consideração de cada contexto histórico e cultural. Há tempos que se busca uma forma de identificar traços comuns em todas as religiões, só que as semelhanças delas são interpretadas de maneiras diferenciadas. Por vezes é como resultado do intercâmbio entre grupos raciais, em que as diferentes concepções de “fé” e ideias se espalharam como outros fenômenos culturais. Por outras vezes as comparações são para que se descubra o que caracteriza o conceito de religião propriamente dito.

Eis algumas das mais famosas definições de religião:

A Religião é um sentimento ou uma sensação de absoluta dependência. (Friedrich Schleiermacher. 1769-1834)

Religião significa a relação entre o homem e o poder sobre-humano no qual ele acredita ou do qual se sente dependente. Essa relação se expressa em emoções especiais (confiança, medo), conceitos (crença) e ações (culto e ética). (C.P. Tiele. 1830-1902)

A religião é a convicção de que existem poderes transcendentais, pessoais ou impessoais, que atuam no mundo, e se expressos por insight, pensamento, sentimento, intenção e ação. (Helmuth Von Glasenapp. 1891-1963)

(GAARDER; HELLERN; NOTAKER, 2000, p.17)

Observa-se nestas definições conceitos de autores buscando o entendimento sobre o que é a religião ou a religiosidade, qual a influência que a religião tem ou pode ter em relação ao ser humano e suas escolhas e decisões. A busca pelo entendimento/ conhecimento do que vem a ser a religião e sua influência no cotidiano, o homem tem buscado as mais de diversas formas de compreensão sobre este intrigante fenômeno chamado “Religião”.

3.1 O fenômeno religioso

O fenômeno religioso pode ser identificado em diversas épocas e lugares, pois a necessidade de uma ligação com o sobrenatural do ser humano serve como conforto para suportar e superar as dificuldades que a vida impõe e ser fortalecido em momentos de fraqueza. Certamente, em momentos em que a vida tira todas as oportunidades que temos, a emoção se abala de uma forma inexplicável, a busca pelo transcendente surge como uma das poucas alternativas que sobram para manter viva a chama da esperança, alimentada pela fé de que algo sobrenatural vai transformar toda a situação adversa. A religião é em si mesma a expressão de uma crença no transcendente, criando uma ligação com o sobrenatural e trazendo uma visão uniforme do sentido da vida e construindo valores existenciais como: ética, moral, respeito, tolerância, convivência.

Na obra “A Espécie Humana”, o antropólogo, médico e naturalista francês, Armando de Quatrefages (1810-1892) explica:

Obrigado pelo meu magistério a passar em revista todas as raças humanas, procurei o ateísmo entre as mais degradadas e as mais elevadas. Não encontrei em lugar nenhum, a não ser no estado individual (...). O ateísmo só existe em estado errático. Tal o resultado de uma investigação que posso chamar conscienciosa, e que comecei muito antes de subir a cátedra de Antropologia. (QUATREFAGES DE BRÉAU, in HATZENBERGER, O Fenômeno Religioso Universal)

Max Weber, por sua vez, considerado um dos precursores da Sociologia, concentrou seus estudos nas chamadas religiões mundiais, aquelas que de alguma forma conseguem um grande número de seguidores e podem influenciar o curso da história mundial. Em sua visão, Weber acreditava que movimentos baseados nas religiões poderiam protagonizar grandes transformações na humanidade porque:

Há atos humanos que, considerados isoladamente, são impregnados pela nossa sensibilidade valorativa com as cores mais deslumbrantes, mas que, pelas consequências a que dão origem, acabam fundindo-se na cinzenta

infinidade do historicamente indiferente, ou que antes, como geralmente sucede, entrecruzando-se com outros eventos do destino histórico, acabam mudando tanto na dimensão como na natureza do seu sentido, até tornar-se irreconhecíveis (WEBER, 2006, p. 62).

Além disso, a humanidade sempre buscou respostas para a razão da existência e para a morte. A religião, através de signos de transcendência e esperança acaba por suprir esta necessidade. As respostas a tais problemas acabam por se tornar parte da cultura e das estruturas institucionais da sociedade, influenciando as atitudes práticas dos homens em relação as atividades práticas da vida diária. Neste contexto fica evidenciado que qualquer nação, povo, tribo ou aldeia onde se fale alguma língua, existe a manifestação de algum tipo divindade ou algo transcendente, uma consciência coletiva para a ideia de um “Ser Superior ou Deus”. (HATZENBERGER, [s.d.]

Ao fato de haver uma espécie de crença universal em algum ou alguns seres superiores ou transcendentés é atribuído o nome de “Fenômeno Religioso”. O Fenômeno Religioso é objeto de estudo das “Ciências da Religião”, uma ciência relativamente moderna, surgida no contexto da modernidade e desenvolvimento das demais áreas das ciências, que conversa de certa forma, com outras áreas, mas busca uma independência do campo da Teologia, sendo consequência de um conhecimento geral das ciências humanas.

Existe um esforço no Brasil para aperfeiçoar a compreensão do fenômeno religioso na perspectiva da multidisciplinaridade. Este debate vem sendo enriquecido através de reflexões de diversas áreas como Antropologia, Filosofia, psicologia e Fenomenologia da Religião em busca da captação da originalidade irreduzível do fenômeno religioso e sua relação com a interdisciplinaridade.

Roberto DaMatta (2004), antropólogo e sociólogo brasileiro, em seu livro “O que é o Brasil”, traz o entendimento que o brasileiro, no quesito religião, está interessado em uma conversa, um relacionamento com Deus, santos, Virgem Maria, Jesus Cristo, com uma legião de entidades que

habitam o lugar para onde todos vão e ninguém retorna, ou ao menos não com facilidade. O autor também afirma que a sociedade busca uma forma de legitimar ou justificar sua forma de organização e, para isto, a religião possui um papel crucial, pois através dela pode-se justificar a existência de pobres e ricos, fortes e fracos, doentes e sadios, trazendo sentido as distinções de poder, explicando de maneira mais próxima do adequado que a filosofia ou a ciência. Existe toda uma variedade de eventos sociais embasados em rituais religiosos e de grande importância para interação social, “nascimentos, casamentos, batizados, crismas, aniversários, comunhões, funerais (...)” (DaMatta, 2004. p. 36). Esses ritos são expressões da presença religiosa para legitimar ou avalizar por meio do sobrenatural o que se deseja ou que esteja inscrito de forma perpétua ou eterna.

Através de todas essas constatações de diversidade religiosa e cultural brasileira, o cenário ideal para o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversa, onde um ambiente de convivência e tolerância seria desenvolvido de forma natural, precisa considerar toda a diversidade étnica e cultural, formadora da sociedade brasileira, e mostrar a singularidade em relação a população, pautada na miscigenação de etnias. Entretanto, toda esta miscigenação e pluralidade cultural não garantem um ambiente de paz e tranquilidade na sociedade e nem no ambiente escolar.

4. Tolerância

Segundo o dicionário *online* “Significados”, Tolerância é uma palavra de origem latina (*tolerare*) que significa “suportar” ou “aceitar”. Nos dias de hoje o entendimento do pluralismo e do respeito tem procurado pautar a tolerância, já que a pluralidade é capaz de corrigir possíveis unilateralidades de pensamento, desconstruindo o pensamento do “eu” no centro. Através da diversidade de pensamentos criam-se as condições ideais para a prática da tolerância, pois o confronto de ideias diferentes se pauta à ela e, se não ocorrer este ato, ocorre a intolerância, a tentativa de impor suas

convicções e valores a outro grupo. Porém, o pluralismo em si não é garantia de tolerância. (HABERMAS, apud BRUM, 2011)

Mas para além dessa concepção inspirada nas sociedades contemporâneas, é necessário analisar como o termo é compreendido ao longo da história, pois em vários momentos o foco para o conceito de tolerância sofreu influência da cultura, dos valores e da organização de cada período, seja ele histórico, político ou social. Como em certa época da história se associou este conceito à esfera religiosa, outra época se associou como pauta de ideais políticos. No sentido político, tolerância diz respeito a obedecer a princípios republicanos, que são do interesse de todos e não de apenas um grupo ou determinados setores de uma sociedade.

John Locke (1973), filósofo inglês, ressalta a tolerância como obrigação do Estado e que este deveria cuidar de tudo o que estava ligado ao bem-estar social, ou seja, na visão de Locke, esta tolerância mantida pelo Estado garantiria seu próprio interesse, especialmente, o de cunho religioso. A religião deveria ser o “regulador” da vida porque ela é a mediação entre a virtude e da piedade. Segundo o autor, as leis deveriam ser criadas para a uniformidade e “aqueles que são escolhidos pelo Senhor” teriam a função de cuidar das almas. A igreja não poderia acolher os transgressores das leis e o indivíduo não deveria condenar quem confessasse uma religião diferente da dele. (LOCKE, 1973, in BRUM, 2011)

No ensaio “Tratado sobre a Tolerância”, Voltaire, político e filósofo francês, expõe algumas das suas percepções sobre a tolerância e, dentre estas destaca a de que:

O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre o direito da natureza; e o grande princípio, o princípio universal de um e do outro, é o mesmo em toda a terra: “Não façam aos outros o que não querem que te façam”. Ora, não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que podes crer; caso contrário, morrerás”. É isso que se diz em Portugal, na Espanha ou em Goa. Atualmente, em alguns outros países, prefere-se dizer: “Crê, ou eu te odiarei; crê, ou te farei todo o mal que estiver ao meu alcance; se não tens minha religião, então não tens religião nenhuma; terás de ser um motivo de horror para teus vizinhos, tua cidade e tua província (VOLTARE, 2009, p. 38).

Para o autor, a religião não deveria ser tão intolerante quanto o é. Apesar desta constatação, afirma que “de todas as religiões, a cristã é, sem dúvida, a que inspira mais tolerância, embora até aqui os cristãos tenham sido os mais intolerantes de todos os homens” (VOLTAIRE, 1978, p. 291). O autor vê o fanatismo religioso como um câncer na sociedade e um fator para a destruição dos homens e das relações sociais.

4.1 Tolerância e Direitos Humanos

Considerando a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH, 1948), alguns pressupostos devem ser seguidos:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva [...] (UNIC, 2009, p. 3)

Segundo a Declaração (DUDHU, 1948), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o respeito aos direitos e liberdades deve ser promovido através do ensino e da educação, o que se subentende que esta educação seja para a diferença e diversidade, promovendo o respeito e a tolerância, sem benefícios para ninguém. O ensino e a educação ajudam na humanização e sensibilização, desconstruindo preconceitos e paradigmas, repensando a maneira de ver o mundo ao redor.

No Brasil, algumas políticas públicas procuram difundir os Direitos Humanos através da educação, descritas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), que em sua introdução expressa as situações que ainda existem de intolerância e preconceito em certos lugares:

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual,

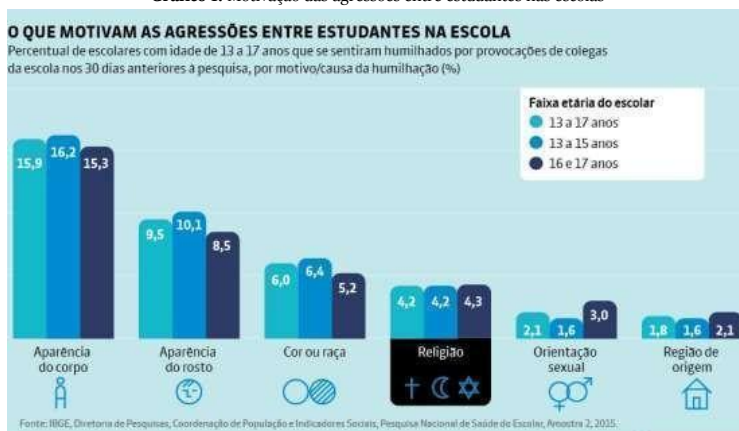
de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 19).

Assim, através do entendimento que é necessário uma aprendizagem em relação aos Direitos Humanos para que haja uma real valorização dos mesmos, tendo em vista que atualmente utiliza-se uma forma degradada do conceito relacionado a esses direitos, marcados por diversos episódios de ódio e intolerância.

4.2 Histórico de Intolerância

Essa relação entre preconceito e a intolerância faz parte do cotidiano da vida escolar, porém, não deve ser tido como algo natural. A este respeito, o IBGE (2015), através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, identifica alguns dados interessantes em relação a estudantes do Ensino Fundamental e Médio quando o assunto é preconceito/intolerância no dia a dia na escola. A análise destes dados identifica que boa parte dos estudantes se sentem ofendidos no que diz respeito a cor da pele/raça ou religião, conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 1: Motivação das agressões entre estudantes nas escolas



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, IBGE (2015).

Pelos dados, percebemos que a maior percentagem, em torno de 25%, de preconceito ou intolerância, diz respeito à “aparência”, seja do corpo, seja do rosto, mas é um dado preocupante, já que podemos associar a aparência, de forma geral, a traços típicos de determinada etnia como negros, índios, mestiços, por exemplo. Outro dado importante, cerca de 6%, diz respeito aos adolescentes que se dizem vítimas de violência por motivo de sua condição étnica/racial. Este percentual também é um tanto quanto elevado, já que em um universo de 56,5 milhões de estudantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (Pnad Contínua, 2016), esse índice representa quase 3,4 milhões de estudantes. A intolerância e o preconceito religioso representam um percentual de 4%, ou seja, um total de aproximadamente 2,3 milhões de estudantes em todo o país.

Em relação aos dados sobre a intolerância e o preconceito religioso, percebe-se ainda no Brasil, atualmente, uma discriminação muito forte em relação ao desconhecido, ao que causa estranheza e, apesar de toda a diversidade cultural e religiosa existente no Brasil, ainda existe muita resistência. O Programa de Prevenção a Violência na Escola fez um estudo dirigido por Miriam Abramovay, em 2015, no qual foi apresentado o seguinte sobre discriminação religiosa:

Uma questão importante é a discriminação religiosa. A escola é o espaço onde se encontram crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Assim, indivíduos com diferentes crenças e identidades, inclusive religiosas, convivem e se relacionam cotidianamente. A discriminação contra adeptos de religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais é bastante recorrente, assim como discriminação contra religiões afro-brasileiras. (ABRAMOVAY, 2015, p. 13)

Dessa forma, destaca-se que a discriminação vai além simplesmente da aparência. É possível que a origem deste tipo de preconceito esteja justamente atrelado ao conceito de raça, oriundo da época da colonização. Aliás, o discurso racista está historicamente relacionado com a dominação

do território Americano pelo colonialismo Europeu, que trouxe consigo toda esta raiz de discriminação racial, já que era necessária uma explicação para a exploração colonialista dos índios, negros e mestiços (QUIJANO, 2005). Tendo esta consciência sobre a origem da discriminação e de que forma ela ganhou corpo na sociedade brasileira, se faz agora necessário, criar mecanismos para, no mínimo, tentar coibir a disseminação deste tipo de prática.

4.3 Práticas para a tolerância

Sendo, por vezes, discutida por distintas frentes como movimentos sociais e debates em comissões de constituição e justiça (CCJ), a matriz histórica da discriminação e do preconceito, não há como pensar em uma maneira melhor de coibir ou corrigir esta tipologia social do que pelo caminho da educação. A escola é um campo promissor para que a intolerância seja ceifada por meio do esclarecimento de quem é o outro e qual a sua história. Neste contexto, a BNCC aponta basicamente as disciplinas de História e de Ensino Religioso com potencial para trabalhar o combate a intolerância e a discriminação. O Ensino Religioso propõe, através de seus conhecimentos, incentivar a tolerância e desconstruir preconceitos e discriminações já interiorizados. O texto introdutório da BNCC sobre o Ensino Religioso aponta o seguinte pressuposto:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, [...] busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436).

Mais ainda, o Ensino Religioso pode contribuir para o reconhecimento e respeito as mais diversas tradições culturais, conforme está descrito:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. (BRASIL, 2017, p. 436).

O trecho acima traz uma questão importante de como o Ensino Religioso pode contribuir para o combate ao preconceito e a intolerância e a discriminação, utilizando o conhecimento e a “ressignificação” dos saberes e, através do estudo do fenômeno religioso e das tradições religiosas, buscando promover a interculturalidade no cenário educacional.

Existe, porém, um fator importantíssimo para que tudo isto aconteça: o Educador. É necessário que este agente desenvolva dentro do que é proposto na BNCC o objeto principal da disciplina, o estudo das religiões. Valores são importantes para o desenvolvimento do estudante, mas o estudante não vai desenvolver em si o respeito se ele não conhecer o que ele tem que respeitar. É necessário que o estudante reconheça quem é o outro, sua origem, sua história, sua tradição religiosa.

4.3.1 Comparativo de algumas habilidades do Ensino Religioso e da História, segundo a BNCC e sugestões de abordagem

Ano	Habilidades História	Habilidades Ensino Religioso	Sugestão
1º	Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças...	Identificar e acolher as diferenças e semelhanças entre o eu, o outro e o nós	Trabalhar no conhecimento de que existem diferenças e trazer essas diferenças étnicas para o sentido de haver não apenas diferenças físicas, mas também de expressar suas “fés”

2°	Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades	Reconhecer os diferentes espaços de convivência	Trabalhar a questão do lugar sagrado que cada um frequenta e fazer o reconhecimento das semelhanças e diferenças de cada autoridade religiosa no “seu espaço sagrado”
3°	Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade	Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.	Trabalhar a identificação dos lugares e espaços sagrados e verificar quais as pessoas que os frequentam e se há uma especificidade para que estas pessoas frequentem
4°	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	Trabalhar na identificação de lugares sagrados que fazem parte da história da cidade e ver qual a influência que tiveram no desenvolvimento da cidade.
5°	Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	Identificar e conhecer os Livros Sagrados de cada manifestação religiosa da comunidade, identificando a forma de transmissão do conhecimento utilizado para difundí-los.

5. Considerações

Após análise documental de basilares e históricos, conclui-se que a BNCC procurou manter o Ensino Religioso nas escolas a fim de “*tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção*” (BNCC, 2017, p.436). Assim, o Ensino Religioso se torna um forte aliado na busca pelo desenvolvimento de um ambiente escolar e uma sociedade mais tolerante e pacífica.

O fato desta disciplina, ao longo da história da escolarização do Brasil, configurar-se como palco para polêmicas, controvérsias e dissabores, demonstra, conjunturalmente, o quanto o Ensino Religioso escolar esteve no centro de tensões discriminatórias incutidas e enraizadas desde o início da

colonização europeia na América, onde o preconceito e a discriminação foram introduzidos paulatinamente. Para uma completa formação do indivíduo com cidadão em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e religiosa, visando criar um conceito de respeito e tolerância, o Ensino Religioso poderá desempenhar um importante papel neste contexto.

Contudo, a partir dos novos paradigmas, propõe-se promover, por meio dos conhecimentos do Ensino Religioso nas escolas, principalmente a disseminação da tolerância e da cultura pela paz. Porém, se o estudo do fenômeno religioso, baseado nas competências e habilidades descritas na BNCC, será capaz de uma ressignificação de saberes e uma interdisciplinaridade que possa produzir a interculturalidade como forma de promover uma convivência adequada e pacífica, apenas o tempo poderá dizer. Também essa poderá se tornar uma pergunta para outros estudos que se seguirão na sequência da implementação da BNCC nas escolas brasileiras.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Flacso Brasil, 2015. Disponível em <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>> Acesso em 21 Out. 2019.
- BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 07/10/2019
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 06 de out 2019
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 06 de out 2019

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 05 de out 2019

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao024.htm>. Acesso em: 05 de out 2019

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 de out 2019

BRASIL. **Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997**. Nova redação para o artigo 33. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 04 de out 2019

BRASIL. **LDBEN n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de out 2019

BRASIL. **PNEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013.

BRUM, Luíza Ribeiro- UEM. O Conceito de Tolerância: A Visão de Habermas. X Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Curitiba, 2011

CAETANO, Maria Cristina. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Ensino Religioso: sua trajetória na educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eix001/Maria%20Cristina%20Caetano%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Monteiro%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 02 de out 2019

CAMPOS, Ana Cristina. **Ensino Básico tem 73,5% dos Alunos em Escolas Públicas, diz IBGE**, Agência Brasil, 21/12/2017. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro. Rocco, 2004.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O Livro das Religiões**. Tradução Isa Mara Lando. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

Gonçalves, Daniel Abreu; Prates, Daniela M. A.. **O Ensino Religioso na Rede Pública de Ensino: (re) abrindo o debate**; Revista Thema, nº 4, Vol. 15, 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: PUCPR, 2011.

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da Educação**. Campinas: SP, 1997.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

QUATREFAGES DE BRÉAU, Jean-Louis-Armand de. **L'Espece Humaine - Primary Source Edition**. In .HATZENBERGER, Dionísio, **O Fenômeno Religioso Universal**.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. RCG – **Referencial Curricular Gaúcho**, 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/22275/referencial-curricular-gaucha---cadernos---resolucao.-345-2018>. Acesso em: 14 de out 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, 08 de fevereiro de 2018.

ROCHA, Arlindo Nascimento, **A História da Ciência da Religião**, disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/historia-da-ciencia-da-religioa/58065>. Acesso em : 14 de out 2019.

SIGNIFICADOS, **Dicionário on line**, disponível em <https://www.significados.com.br/tolerancia/>, acesso em 10 de dezembro de 2019.

TEIXEIRA, Faustino. **Ciências da Religião e “ensino do religioso”**. In. SENA, Luzia(org). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006. P.63-77.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio: Ed. 005, 2009. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em:
23 out 2019.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância: por ocasião da morte de João Calas**. Tradução
de William Lagos. Porto Alegre: L&M, 2009.

_____. **Dicionário Filosófico**. Trad. Bruno da Ponte, João Lopes Alves e Marilena de
Souza Chauí. Coleção Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

WEBER, Max. **Sociologia das Religiões**. Relógio D'Água Editores, Abril, 2006.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio: Ed. 005, 2009. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>

**Influência das manifestações e tradições religiosas nas
relações interpessoais no contexto escolar:
pesquisa com estudantes de uma escola pública do
município de Novo Hamburgo/RS**

*Luciana Boll*¹

*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

A religião e a religiosidade não estão apenas em espaços formais, pode - se expressar a religiosidade em práticas diárias à família, os amigos e também em espaços públicos, e, automaticamente, onde está inserida a escola. A religião oficial surgiu para organizar, de certa forma, a religiosidade, que é algo intrínseco do ser humano. As crenças religiosas manifestam-se de diversas formas em variados espaços públicos, influenciando a maneira de as pessoas viverem e interagirem em sociedade. Os estudantes ainda são religiosos? Como essa religiosidade se manifesta na escola nos dias atuais? Como ela influencia as relações interpessoais no espaço escolar? Essas são algumas perguntas que deram origem a essa pesquisa e cujos resultados serão apresentados no decorrer desse artigo.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em matemática (Unisinos), pós-graduada em Educação Inclusiva (Universidade Castelo Branco) e em Docência no Ensino Religioso (UERGS); formação em nível técnico em magistério (Colégio Santa Catarina). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS.

² Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

Atualmente, observam-se várias práticas ou opiniões individuais e coletivas que são características de uma sociedade preconceituosa, que objetivam regular-se conforme as exigências do mercado, gerando a exclusão de homens, mulheres e crianças. Esse padrão em que o “ter” é mais importante que o “ser” gera uma sociedade individualista. Compreender as implicações de toda essa conjuntura social, econômica e filosófica da pós-modernidade, gerou uma mentalidade relativista, valorizando a diversidade de pensamento, a formação de novas identidades e ressignificou a religiosidade, justificando assim a escolha por investigar essa temática, uma vez que as relações interpessoais são afetadas profundamente por essas novas identidades, à medida que o indivíduo tem uma visão unilateral dos fatos, pois não conhece a realidade familiar e religiosa dos seus semelhantes.

Além disso, o presente artigo objetiva conhecer a realidade subjetiva, religiosa e familiar dos alunos, analisando as concepções acerca da prática religiosa escolar, a fim de propor ações pedagógicas relevantes, conhecendo o arcabouço filosófico que forma a subjetividade desses adolescentes, que integram esse mundo coberto de incertezas e inquietações. Visa-se também reafirmar a necessidade do conhecimento das tradições e manifestações religiosas no contexto escolar, com o intuito de combater o preconceito e o *bullying*, preservando o respeito mútuo e a liberdade de expressão.

Ao reconhecer o Ensino Religioso como uma área do conhecimento responsável por discutir essa temática no currículo escolar, inicia-se buscando apresentar o panorama religioso brasileiro e suas tradições. Na segunda seção, conceitua-se a Manifestação Religiosa e na terceira, refletir sobre as relações interpessoais, com a contribuição de pensadores da Psicologia e da Sociologia, analisando o quanto o pensamento religioso pode ou não interferir nessas relações. Compreendendo as implicações desses princípios na convivência escolar, promoveram-se reflexões acerca da liberdade de práticas religiosas na convivência escolar, uma vez que determinadas crenças e práticas são fundamentais para as ações morais

que desencadeiam atos profundos de caridade e serviço altruísta. Dessa forma, o presente artigo busca contribuir positivamente, por meio da reflexão, no que tange à influência da religiosidade no convívio escolar e familiar; evitando, assim, práticas de preconceito e conflitos, buscando a preservação do direito humano fundamental da liberdade religiosa.

1. As Tradições e Manifestações Religiosas

1.1 As Tradições Religiosas no Brasil

Tradição, segundo o Dicionário Aurélio (2014, p.784), significa “entregar” ou “passar adiante” alguma coisa a alguém. É a via pela qual os fatos ou os dogmas são transmitidos de geração em geração sem necessidade de uma prova autêntica da sua veracidade para que haja essa difusão. A tradição (DIANA, 2019) ocorre com a transmissão de costumes, comportamentos, memórias, rumores, crenças, lendas, para pessoas de uma comunidade, sendo que os elementos repassados passam a fazer parte da cultura. Para que algo se estabeleça como tradição, é necessário bastante tempo, a fim de que o hábito seja criado.

Diferentes grupos culturais e familiares possuem tradições distintas. Algumas celebrações e festas (religiosas ou não) fazem parte da cultura de uma sociedade. Muitas vezes, certos indivíduos seguem uma determinada tradição sem sequer pensar em seu verdadeiro significado. Sabe-se que ela é o fundamento para muitas religiões, conservado de forma oral ou escrita, dos seus conhecimentos acerca de Deus (o transcendente) e do Mundo (o imanente), dos seus preceitos culturais ou éticos. Uma Tradição Religiosa pode ser considerada qualquer organização que possua características de uma religião ou apresente uma denominação religiosa. Pode-se citar a Tradição Religiosa Cristã (Católica, Ortodoxa, Protestante), Indígena, Chinesa, Tradição Religiosa Hindu, etc. De acordo com Junqueira e Alves:

As tradições religiosas fazem parte da vida dos homens por se constituírem na primeira ferramenta de humanização dos homens, desde as suas origens

as religiões procuram humanizar os homens, afastando-os dos determinismos biológicos, geográficos e culturais, é através da percepção do sagrado que a vida foi se estruturando, a religião foi a primeira a utilizar os mitos como ferramenta para a compreensão da vida, os mitos serviram de base para os textos sagrados que estruturam a organização pessoal e social dos homens, as religiões propiciaram aos homens um processo de descobertas, primeiro da finitude, fazendo-o perceber que a morte faz parte da vida, e que em vida iremos morrer várias vezes para propiciar o nascimento de um homem novo, tal como a fênix, segundo a descoberta que em nós existe um lado *sapiens* e outro *demens*, que temos que conhecê-los e reconhecê-los não para eliminá-los, mas para aperfeiçoá-los e superá-los, pois a vida é um processo contínuo de aprendizado, em que o ser religioso é aquele que sabe reconhecer os seus potenciais e seus limites, como meio de manter uma relação equilibrada com o seu semelhante, pois aquele que conhece seus potenciais não se sente ofuscado com o potencial do outro, aquele que reconhece seus limites, é mais compreensível com o limite do próximo, não significando que ele tenha que aceitar esses limites, aí está a beleza das tradições, ela orienta na superação constante dos limites, tanto no plano individual como coletivo. (JUNQUEIRA e ALVES, 2006, p.76)

A sobrevivência de qualquer Tradição Religiosa depende da profundidade do conteúdo e do uso dos mecanismos para oferecê-lo. A princípio, o conteúdo religioso de uma Tradição Religiosa se encontra nos mitos, lendas, rituais, também na pessoa do fundador, bem como em sua doutrina. A importância dos rituais, nesse caso, é perpetuar a figura do fundador e fazer sua doutrina relevante para os tempos atuais (ALVES, 2009).

Desse modo, os rituais estabelecem uma ponte entre o passado e futuro, criando um fio condutor desde os tempos antigos até os atuais. Cada religião apresenta suas características, regras, celebrações, livros sagrados e apesar de sua diversidade de simbolismo religioso, não deve existir lugar para desrespeito entre os pares, dentro ou fora do ambiente escolar. Observa-se, na escola, que alguns indivíduos resolvem suas diferenças com brigas e xingamentos, já outros, seguem esses ensinamentos, por sua educação religiosa e familiar estar presente em seus atos e convicções. Tal fato aparece incutido nas palavras de Sérgio Junqueira:

[...] cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar, e de relacionarem-se com Alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura. A partir deste pensamento, não há lugar para discriminação e hierarquização de valores e de culturas religiosas, uma vez que as culturas não podem ser comparadas, hierarquizadas. (JUNQUEIRA, 2014, p. 374)

Nesse sentido, pode-se observar os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo Demográfico 2010, no que se refere às religiões. Desde o último Censo, em 2000, ocorreu uma modificação no quadro religioso, sendo a principal, o declínio da Igreja Católica e o crescimento das evangélicas, bem como o número de pessoas que se declaram sem religião. As religiões com maior expressão demográfica, em 2010, eram a Católica (Apostólica Romana) e as diversas Evangélicas, seguidas do grupo que se declara “sem religião”. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010.

Conhecer o lugar em que se enquadra e onde os outros estão, nessa pesquisa, em relação à fé e às crenças leva a desenvolver um sentido de proporção no amplo campo das religiões, religiosidades, experiências religiosas - em que todos devem ser ouvidos e respeitados. A diversidade se faz riqueza e deve conduzir à compreensão, respeito, admiração e atitudes pacificadoras. Religião sempre foi um assunto de vida e morte, não somente em termos de suas próprias funções (batismos e funerais), mas também um assunto existencial decisivo para milhões de pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versa sobre a importância de valorizar a diversidade religiosa:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e

tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL.BNCC, 2017, p.434)

A mídia tem dado mais ênfase nas discussões dos assuntos, envolvendo a religião, porém essa temática não tem sido acompanhada pelo conhecimento histórico e cultural sobre o tema. Baseados em pouco ou nenhum estudo científico a respeito da temática, com frequência ocorrem julgamentos apressados e preconceituosos. Por isso, faz-se necessário construir e divulgar informações objetivas e críticas para garantir um conhecimento que conduza à compreensão e ao respeito.

1.2 As Manifestações Religiosas no Cotidiano

As Manifestações Religiosas são formas de se apresentar no mundo concreto a religiosidade dos indivíduos (LUI, 2008). Para compreendê-las, torna-se importante o entendimento do que é a própria religião e a natureza do fenômeno religioso. O termo religião se refere às crenças e suas manifestações. Logo, esse conceito se refere ao fenômeno religioso como um todo. O ser humano é questionado, na maioria das vezes, sobre a origem do fenômeno religioso e, sobre tal assunto, há várias respostas possíveis. Para alguns, a origem da religiosidade se encontra no momento em que o homem, movido pelo medo, questiona-se pela incerteza em torno de sua existência (BERGER, 1990).

O medo levaria à necessidade de acreditar em algum “ser” superior da natureza que se torna uma divindade, como o Sol, o Fogo, a Terra e o Céu. Este esquema mental teria levado ao politeísmo em várias civilizações. Já, a partir de outra perspectiva, algumas pessoas acreditam que a natureza em seu conjunto exerce um poder sobre o ser humano e esta visão é conhecida pelo termo animismo. Ainda outra perspectiva é de que seria da natureza humana a busca por seu criador, concebendo-se que há algo no interior do homem que lhe impulsiona a essa busca, no sentido de se “religar” ao transcendente. O fato é que o sentimento religioso sofreu evolução ao longo dos tempos e, nesse processo, alguns povos manifestam

crenças com base em um único Deus, uma visão monoteísta da religião (judaísmo, cristianismo e islamismo são as três principais religiões monoteístas). A BNCC valoriza o estudo do fenômeno religioso ressaltando que:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(es). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL. BNCC, 2017, p.434)

Festividades religiosas são exemplos de manifestações culturais presentes em diversas religiões do mundo. Pode-se citar os cristãos católicos, para os quais as principais festas são a Páscoa (que representa a ressurreição de Jesus Cristo) e o Natal (que comemora o Nascimento de Jesus). Logo, as manifestações religiosas estão incutidas nas diferentes religiões, sendo a religiosidade algo vivo, ou seja, presente no interior de cada indivíduo na busca pessoal sobre o significado de sua existência, seus valores e ideais de vida.

A vida cotidiana é permeada por questões religiosas, assim como a religiosidade popular, sob as formas de espiritualidade que fornecem elementos para construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionais. A religião e a religiosidade não estão apenas contidas em espaços religiosos. Na verdade, os espaços religiosos e a religião, de uma maneira formal surgiram para organizar a religiosidade humana, que é algo intrínseco de cada ser. Nesse sentido, Júlio César Adam destaca o conceito de Religião vivida:

[...] nada mais é do que uma forma de perceber elementos, conteúdos e formas religiosas na esfera dita “profana”, ou seja, fora da instituição religiosa, fora do culto, fora da própria esfera sagrada e fora da religião. Nas manifestações da religião vivida diluem-se as próprias fronteiras entre sagrado e profano. Importa, sim, o uso que as pessoas fazem de seus conteúdos e formas e a função da religião vivida na vida concreta. (ADAM, 2013, p.79)

Sendo assim, não se percebe o discurso religioso apenas em meios oficiais das denominações religiosas. A religião vivida está muito próxima, presente e poderia dizer até que ela é um dos balizadores do senso comum. André Droogers desenvolveu, em suas pesquisas antropológicas na década de 1980, o conceito de Religiosidade Mínima Brasileira (RMB). Essa religiosidade, que seria uma expressão diluída e sincrética do sagrado no dia a dia e na cultura popular brasileira, pode ser assim descrita:

Trata-se de uma religiosidade que se manifesta publicamente em contextos seculares, que é veiculada pelos meios de comunicação de massa, mas também pela linguagem cotidiana. Ela faz parte da cultura brasileira. [...] a RMB não é o acervo ou mesmo matéria-prima da qual as religiões tiram seu repertório. [...] não tem clero, a não ser as pessoas que são seus porta-vozes. Ela não tem escritura sagrada, a não ser os jornais e revistas. Rituais são raros, mas talk shows na televisão podem acabar se tornando cultos da RMB. (DROOGERS, 1987, p.66)

A religiosidade do senso comum brasileiro, RMB, está presente em inúmeras expressões linguísticas utilizadas no dia a dia, na forma como o povo vivencia suas práticas culturais. Afirma-se por meios diferentes, através da oralidade, quando o filho pequeno se aproxima do pai à noite e antes de dormir, pede que lhe deseje a “benção”, dando um beijo na testa e rezando, juntos, a oração do “Santo Anjo” para que abençoe e proteja seus sonhos. Em situações em que se procura algo perdido, extraviado, pode-se recorrer a “São Longuinho”, santo das causas perdidas! Segundo essa crença, ao encontrar um objeto perdido, deve-se dar “três pulinhos” como forma de agradecimento a esse santo. Tais atos representam a religiosidade do senso comum; pois embora estas pessoas afirmam não terem

“religião”, se utilizam da mesma em situações do dia a dia, apenas não estão vinculadas a nenhuma religião propriamente dita. Termos ligados ao divino apresentam-se muito também em textos escritos, redes sociais, lendas, músicas populares ou no hip-hop, no sertanejo, no pop e em outras manifestações culturais brasileiras. Mas a RMB vai muito além, pois é uma releitura da própria religião enquanto religião por meios midiáticos, misturando culto e vida cotidiana, sagrado e profano, nessa religião vivida, sendo que a mídia ganha lugar de transcendência, como expressa Adam:

Como vemos, a religião vivida está incrivelmente relacionada direta e indiretamente, explícita ou implicitamente, com as diferentes mídias. No estudo da chamada religião vivida percebe-se que as mídias, em suas mais variadas formas e conteúdos, veiculam direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente mensagens carregadas de símbolos, proporcionam ritos e recontam mitos que antes encontravam sua expressão na liturgia do culto dominical das igrejas, p. ex. Sacralizam, assim, o tempo e o espaço, virtual e real, cuidam do corpo e do espírito, imagens e hipertextos. As mídias orientam e dão sentido para a vida das pessoas, como uma verdadeira liturgia sendo “celebrada” e ritualizada nas telas dos dispositivos de tecnologia virtual, na vida cotidiana, na cultura pop. (ADAM, 2013, p.81)

Apesar das diferenças entre cada uma das religiões, grande parte das pessoas pratica alguma delas. Alguns elementos são compartilhados em boa parte das religiões: a cosmovisão do mundo, a proposta de valores que servem como guia, o sentido de transcendência, de sobrenatural e a ideia de fé. Assim, a ideia de religiosidade não deve estar relacionada necessariamente a uma doutrina religiosa em particular, embora se possa falar de um núcleo comum em todas as religiões (OLIVEIRA, 2012).

2. A identidade do adolescente e as relações interpessoais

O período da modernidade foi caracterizado pela afirmação da ciência e do racionalismo. Tentou-se excluir da religião o lugar de poder, o status de verdade absoluto que possuía até o período Medieval, quando o poder

era centralizado na Igreja. Portanto, a partir do Iluminismo, a Ciência ganha status de verdade. Essa visão custou a popularizar-se, porém era recorrente entre a elite intelectual. O pensamento moderno era dualista, uma vez que estava contra o saber religioso, sendo este considerado subalterno. Augusto Comte afirmou que: “A Ciência vai substituir a Religião” (LACERDA, 2009). Porém, o pensamento da Modernidade não se sustentou perpetuamente, pois apesar do avanço da Ciência, essa não era suficiente em si só para resolver todos os problemas da Humanidade, tanto é que o fruto desse período foi o colonialismo, o racismo e as grandes guerras. Revisando tais concepções, surge então, um novo modo de pensar: o pós-moderno, que emerge no período Contemporâneo, em especial no final do século XX, após a queda do muro de Berlim. Esse grande evento bélico resultou numa forte quebra da tradição (ARENDDT, 2007). O pós-moderno caracteriza-se pela mentalidade relativista, valorizando a diversidade de pensamento, crenças e filosofias.

No período moderno, as pessoas eram compreendidas pelo viés de identidades fixas, binárias, de forma naturalizada. Como por exemplo: “Sou brasileiro, católico, casado, carpinteiro” e essas identidades permaneciam a vida inteira, eram praticamente imutáveis. Tais identidades, no mundo industrial, especialmente no contexto da pós-modernidade, começaram a perder a importância. Passou a haver uma mobilidade social e maior liberdade de ruptura com as tradições. Outro fator foi à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que busca assegurar maior liberdade para os indivíduos; liberdade de ser o que quiser e de poder deixar de ser ou trocar de identidade, por exemplo. Então, torna-se possível aos indivíduos construir sua própria identidade, ou seja, uma identidade individual, não necessariamente definida pelo seu grupo, podendo-se diferenciar da identidade familiar, inclusive. As características desse período, dentro do contexto da pós-modernidade, Bauman (2006) chama de fluidez. Ele declara vivermos num mundo líquido, onde as identidades são líquidas, os amores são líquidos. Ser líquido se diferencia do

mundo anterior, que era sólido. As instituições, as verdades e as identidades escorrem entre os dedos, se desmancham lenta ou velozmente. Nesse contexto, cada vez as pessoas são menos fiéis aos seus compromissos, seja ele o do casamento, da família, ou os próprios valores religiosos. O individualismo torna os indivíduos apenas comprometidos consigo mesmos e com seus interesses de consumo.

Diante desse contexto, a BNCC propõe ser importante diferenciar trabalhar no espaço escolar os conceitos de Identidade e Alteridade nas aulas de Ensino Religioso:

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (BRASIL.BNCC, 2017, p. 436)

Essa unidade temática das Identidades e Alteridades deve ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais. Conforme a BNCC:

Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. (BRASIL.BNCC, 2017, p. 436)

Toda essa fluidez pode resultar em jovens e crianças com uma grande dificuldade de saber quem são, pois as identidades fixas estão em crise. Diante das novas identidades, as tradições religiosas encontraram certa dificuldade em se comunicar com a juventude, porque os adolescentes preferem as identidades vinculadas aos grupos, por semelhanças e diferenças. No entanto, percebe-se, que, em alguns desses grupos, há falta de valores familiares e de convívio afetivos positivos com os semelhantes. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte

influência no comportamento dos indivíduos (DESSEN & POLONIA, 2007), que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. A matriz da aprendizagem humana é a família, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. De acordo com Arnaldo Vicente Ferreira Sá, um dos fundamentos do Ensino Religioso é:

A criação de condições para cada educando (a) construir sua identidade, para saber acolher, conhecer, conviver e aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência religiosa, tendo como referência os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade. (FERREIRA SÁ, 2015, p. 58)

Frente a essa realidade, o Ensino Religioso tem a vocação de trabalhar essa questão dos valores éticos e morais com os alunos, já que estes estão intrínsecos nas relações interpessoais e têm papel fundamental nos objetivos curriculares escolares. A área do Ensino Religioso, também é responsável pelo entendimento teórico e prático das expressões de valores éticos e morais bem como o que diz respeito aos direitos humanos, no entanto, a prática também deve ser explorada e vivenciada em todas as demais disciplinas do currículo escolar.

3. Caminhos da Pesquisa de Campo

Com base no estudo inicial aqui apresentado, realizou-se uma pesquisa de campo, levantando dados com um grupo de 100 estudantes por meio de entrevistas semi-estruturadas. O grupo era composto por adolescentes de 14 a 16 anos, alunos do 9º ano de uma escola do Bairro Canudos em Novo Hamburgo, onde um dos pesquisadores leciona há quase 10 anos. A abordagem da pesquisa foi quanti-qualitativa, do tipo exploratório descritiva. Como técnica, utilizou-se a entrevista individual e como

instrumento, um roteiro de entrevista com questões abertas e fechadas realizada no *google forms*. As respostas foram ordenadas e organizadas através de tabulação dos dados, fornecidas pelo próprio programa. Em seguida, os resultados das entrevistas foram analisados e os dados descritivos geraram categorias, chamadas no trabalho de eixos analíticos. A análise compreendeu um exercício de triangulação dos dados.

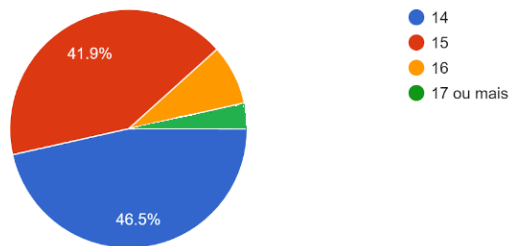
3.1. A Religiosidade na vida dos Estudantes

A entrevista abaixo tratou de questões relacionadas às tradições e às manifestações religiosas presentes nas relações interpessoais dos 100 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Novo Hamburgo e sua influência na relação entre seus pares, a conduta e o comportamento, dentro e fora de sala de aula. Conforme gráfico abaixo, tratavam-se de alunos cuja idade variava entre 14 a 16 anos.

Gráfico 1 : Respostas dos alunos ao questionário.

Idade

86 responses



Fonte: os autores

Dos 100 (cem) estudantes de 9º ano, 86 (oitenta e seis) responderam a entrevista, uma vez que alguns não foram autorizados pelos pais e outros simplesmente não demonstraram interesse pelo assunto, por não serem avaliados com um conceito considerado no rendimento trimestral e por se tratar da disciplina de Ensino Religioso. Tal desinteresse demonstra que essa é uma disciplina, para eles, sem importância ou finalidade. Logo, 14 (quatorze) alunos não responderam.

Como se percebe nessa pesquisa, o público-alvo são os adolescentes. A Psicologia e outras áreas da ciência têm se dedicado ao estudo da adolescência, buscando contribuir na qualificação dos trabalhos profissionais com esses indivíduos e na compreensão dos “problemas” sociais envolvendo a juventude. (BOCK, 2007). A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho. Nessas construções teóricas, encontra-se a visão naturalizante sobre a adolescência, de acordo com Ana Mercês Bahia Bock:

[...] o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal. (BOCK, 2007, p.64)

Com as revoluções industriais, o trabalho se sofisticou, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola; reunindo, em um mesmo espaço, os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo; retardando, assim, o ingresso dos jovens no mercado e aumentando os requisitos para tal ingresso. A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem, que teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência.

Desse modo, a criança estava mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho; a solução foi mantê-la na escola. A extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram conseqüências dessas exigências sociais, gerando a criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento: a juventude/a adolescência. Logo, os adolescentes se encontram distantes também das possibilidades de obter

autonomia e condições de sustento, aumentando o vínculo e a dependência do adulto. Essa contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo desenvolvimento de uma série de características apresentadas por Bock, que refletem a nova condição social na qual se encontram:

Estas características são aquelas, descritas pela Psicologia, mas que não são tomadas aqui como naturais e sim, constituídas no processo histórico e social: crises de identidade e busca de si mesmo; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; atitude rebelde; onipotência e outras. As condições sociais nas quais se encontram os jovens são como fonte mobilizadora e geradora da chamada “adolescência”. (BOCK, 2007, p.69)

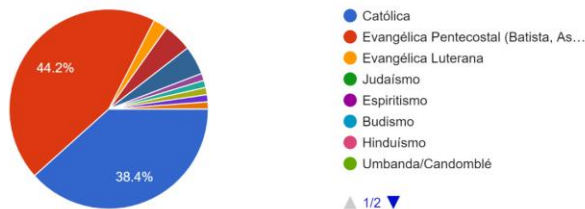
Assim, compreendendo a transitoriedade dessa fase da vida humana no contexto da pós-modernidade, buscou-se levantar dados que possam refletir a relação desse grupo com as tradições religiosas. Portanto, em segundo momento, os estudantes foram questionados quanto à sua religião, sendo apresentadas como sugestões as seguintes: Católica, Evangélica Pentecostal (Batista, Assembléia, Universal, Quadrangular, etc.), Evangélica Luterana, Judaísmo, Espiritismo, Budismo, Hinduísmo, Umbanda/Candomblé; Acredito em Deus, mas não tenho religião e ateu. No gráfico abaixo, pode-se verificar o resultado das respostas.

Opções relacionadas à comunidade escolar.

Gráfico 2: Respostas dos alunos ao questionário.

Qual é sua religião?

86 respostas



Fonte: os autores

Dos 86 estudantes (100%) entrevistados, a maior proporção, ou seja, 44,2% pertencia à religião Evangélica Pentecostal (Batista, Assembleia, Universal, Quadrangular, etc.); 38,4% pertencia à religião Católica, enquanto que 17,4% posiciona-se como sendo de religiões Evangélica Luterana, Judaísmo, Espiritismo, Budismo, Hinduísmo, Umbanda/Can-domblé, Acreditam em Deus, mas não têm religião ou são ateus. Se comparado ao cenário nacional dos dados do IBGE Censo 2010, entre os alunos dessa comunidade específica, o número de evangélicos já excede o de católicos. Esse fenômeno possui motivos históricos.

A Igreja Católica esteve presente no Brasil no início do projeto colonial português (SOUZA, 2013) e participou do projeto de colonização, crescendo muito e se fortalecendo junto às populações rurais, com baixa mobilidade social e pouco dinamismo. Eram católicos fervorosos, porém autoritários e conservadores. Com o processo de desenvolvimento e de urbanização, houve um desenraizamento da população rural brasileira que migrou para as periferias dos centros urbanos e não encontrou apoio e presença da Igreja Católica. Pesquisas apontam para a falta de padres e a inflexibilidade da Igreja Católica como elementos que fortaleceram o crescimento das Igrejas Evangélicas no Brasil. Além de escândalos de pedofilia e a lentidão da Igreja Católica em dar resposta aos graves problemas das populações de periferia. Todos esses elementos oportunizaram o crescimento do pentecostalismo e neopentecostalismo, que possuem fluidez estrutural e teologias que vão de encontro às aflições humanas e adaptam-se ao contexto capitalista. José Eustáquio Diniz Alves afirma:

Um marco do crescimento evangélico no Brasil é o uso de diversas mídias (jornais, rádios, televisão, internet, WhatsApp, etc.) e a presença atuante na política (inclusive na Frente Parlamentar Evangélica). Há uma retroalimentação entre números de fiéis e representação evangélica. Nas pesquisas de opinião, as igrejas são consideradas mais confiáveis do que os partidos. (ALVES et. al, 2018)

Nos currículos escolares, o Ensino Religioso por muito tempo, era considerado uma manutenção catequética do catolicismo confessional no

Brasil. Com a Proclamação da República, passa a variar entre confessional e interconfessional. A laicidade do ensino exige, a partir da Constituição de 1988, um Ensino Religioso não proselitista, consolidando em seu currículo escolar, o respeito pela diversidade cultural e religiosa, excluindo qualquer tipo de preconceito religioso para com seus pares. O Referencial Curricular Gaúcho vem ao encontro de tais ideias dessa reflexão:

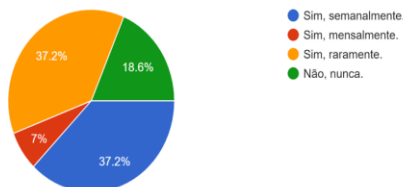
Sob influência da colonização, feita sob o regime do padroado, por muito tempo o Ensino Religioso foi visto como manutenção da catequese confessional católica no Brasil. Desde a Proclamação da República essa situação foi sendo modificada variando entre confessional ou interconfessional. A laicidade do ensino, consolidada a partir da Constituição de 1988, fortalece a necessidade, especialmente, de um Ensino Religioso não proselitista. A partir da LDBEN de 1996, depreende-se que o Ensino Religioso, tenha uma abordagem não confessional em todo território nacional, tendo em vista o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil. Neste contexto estabelecem-se critérios epistemológicos acerca da diversidade religiosa e cultural nos currículos escolares, desenvolvendo, no processo de ensino e de aprendizagem, o respeito à diversidade, à identidades e à alteridade. (RIO GRANDE DO SUL, RCG, 2018, p.50)

Dando continuidade, os questionamentos da entrevista relacionaram-se aos cultos religiosos e a frequência de participação dos estudantes. Foram sugeridos os seguintes aspectos: “sim, semanalmente” ; “sim, mensalmente” ; “sim, raramente” e “não, nunca”.

Gráfico 3 : Respostas dos alunos ao questionário.

Você frequenta cultos ou celebrações na sua religião? Com qual frequência?

86 respostas



Fonte: os autores

Analisando o gráfico, percebe-se que o mesmo número de adolescentes (37,2%) responderam que frequentavam os cultos ou celebrações, semanalmente e a mesma porcentagem raramente comparecia; enquanto que 7% frequentava mensalmente e 18,6% nunca. Apesar de 37,2% frequentar raramente, o montante dos que frequentavam as celebrações religiosas somaram 81,4%, um número extremamente significativo. Não se pode dizer, porém, que aqueles que apresentavam uma baixa frequência em cultos não possuíam uma religiosidade ou que ela não tinha importância em suas vidas. Os dados podem indicar que os jovens estão mais especialmente vinculados a uma religião (católica, evangélica, entre outras) e não tanto a um templo ou a um local específico, ou ainda, que podem ser religiosos e frequentar diferentes instituições dessa religião, resultando em redes de apoio menos consistentes. Antunes e Fontaine (1996) esclarecem que o apoio social é um processo complexo cuja manutenção e desenvolvimento exigem investimento e reciprocidade. Como os adolescentes apresentaram uma média baixa na frequência dos cultos, pode-se concluir que a rede de apoio não se constitui de maneira consistente, já que ela demanda investimento por parte do indivíduo, para que tenha sucesso.

De acordo com a Base Nacional Curricular Brasileira, as habilidades relacionadas ao conhecimento sobre os cultos e as celebrações deve visar, antes de tudo, à compreensão das religiões e de suas tradições, como se pode observar abaixo:

(EF01ER06) identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. (BRASIL.BNCC, p. 54)

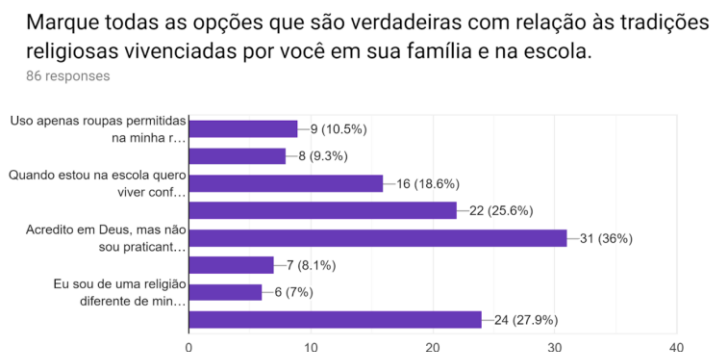
(EF03ER01) identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (BRASIL.BNCC, p.56)

(EF03ER04) caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto de manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. (BRASIL.BNCC, p. 57)

(EF04ER04) identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, danças, meditação) nas diferentes tradições religiosas. (BRASIL.BNCC, p. 59).

Na quarta pergunta, os alunos poderiam escolher quais das práticas religiosas eram vivenciadas por eles, na família e escola. Foram listadas algumas opções, das quais os alunos poderiam marcar todas que eram condizentes com a realidade. As opções eram “Uso apenas roupas permitidas na minha religião e observo regras quanto à minha aparência.”; “Quando estou na escola quero viver conforme aprendi em minha religião, mas não consigo”; “Acredito em Deus, mas não sou praticante de qualquer forma de religiosidade”; “Eu sou de uma religião diferente de minha família”; “Vivencio minha fé na escola e em casa, conforme aprendi em minha religião”; “Na escola, falo abertamente de minha fé e acredito que posso ajudar os outros com isso” e “Sigo as regras instituídas por minha família, mas não acredito em Deus”. Veja no gráfico abaixo as respostas dos estudantes:

Gráfico 4 : Respostas dos alunos ao questionário.



Fonte: os autores

Pode-se perceber que a maior proporção dos estudantes (36%) acreditava em Deus, mas não eram praticantes de qualquer forma de religiosidade, (27,9%) na escola, falavam abertamente de sua fé e acreditavam que podiam ajudar os outros com isso, (25,6%) vivenciavam sua fé

na escola e em casa, conforme aprenderam em sua religião, (18,6%) quando estavam na escola queriam viver conforme aprenderam em sua religião, mas não conseguiam. Já um pequeno percentual respondeu que usava apenas roupas permitidas por sua religião e observava regras quanto à aparência (10,5%); seguiam as regras instituídas por sua família, mas não acreditavam em Deus (8,1%); em casa, usavam as regras escolhidas pela família, na escola faziam suas escolhas (9,3%) e diziam ser de uma religião diferente de sua família (7%). Logo (89,5%) dos estudantes acreditavam em um “Deus” superior a eles, comunicando sua fé nas atitudes e nas condutas para com a família e no ambiente escolar. Porém, (25,6%) dos entrevistados seguiam regras pré-estabelecidas pela religião familiar e (8,1%) não acreditavam em Deus, apesar de seguirem as regras instituídas pela família.

A adolescência se intensifica na procura por algo que confira um sentido à própria existência, o jovem inicia um processo de diferenciação em relação aos pais, elegendo de modo mais autônomo valores e objetivos que irão nortear sua própria vida (MICHEL, 2017). Nessa transição, aquilo que anteriormente tinha valor deixa de ter, antes mesmo que se possam encontrar novos sentidos ou eleger novos caminhos a seguir. O psicólogo Luís Henrique Michel também alerta para certas formas de religião – independentemente da confissão religiosa – que podem agir no sentido contrário, onde o apego intenso a determinada doutrina moral, por exemplo, pode dar a impressão de que existe uma espécie de manual no qual é possível se apoiar para responder qualquer pergunta. Isso passa a ser preocupante na medida em que esse manual não contemple a possibilidade de acolher determinadas características dessa pessoa, enrijecendo seu modo de ser, pensar e agir. Dessa forma, muitos adolescentes deixam de praticar a religiosidade e buscam outras maneiras de resolver seus conflitos.

A religião não deve ser vista como uma substituta do acompanhamento psicológico, o que pode acarretar consequências graves, quando se trata de um sofrimento psíquico sério. Isso não significa que Psicologia e

Religião não se relacionem. Para Michel (2017), “ambas podem se complementar na busca de uma pessoa por autoconhecimento, por mudanças em seu modo de ser ou no enfrentamento de um momento de dificuldade”.

A espiritualidade segundo Dipp (2017) é uma dimensão estruturante da vida humana que precisa ser trabalhada, desde a infância, sendo que a criança que cresce em sua dimensão espiritual, por meio de uma religião, de uma crença ou da fé em algo que a transcende. Certamente, ela terá uma vida mais repleta de sentido e mais consistente, dando subsídios para enfrentar as crises de identidade e os vazios existenciais peculiares da adolescência. Logo, a psicóloga Judith Coelho Dipp, em entrevista a KOLLER (2017), relata que os adolescentes são carentes de informação, de formação e de elementos que os ajudem a compreender quem são e qual a razão e o sentido de sua existência. Estes são cercados de informações por todos os lados, sendo presas fáceis para todo tipo de sedução filosófica, psicológica e mesmo religiosa. Por isso precisam ser muito bem orientados e amparados, principalmente dentro de casa, pela família (DIPP apud KOLLER, 2017).

A BNCC (2017) explica a contribuição e a importância da disciplina de Ensino Religioso, assim como o respeito às crenças e às tradições vivenciadas pelos estudantes em sua família e na escola:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL.BNCC, 2017, p.436)

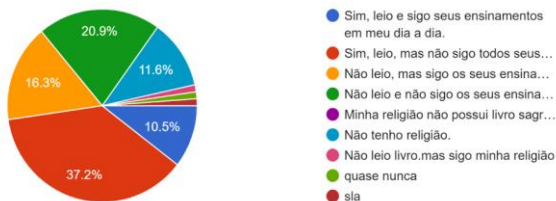
Em relação às entrevistas realizadas, os adolescentes também foram questionados quanto à leitura de livro (s) sagrado (s) em sua religião e a forma com que esses se relacionam com os preceitos ali estabelecidos. Foram sugeridos os seguintes aspectos: “sim, leio e sigo seus ensinamentos em meu dia a dia”; “sim, leio, mas não sigo todos seus ensinamentos no meu dia a dia”; “não leio, mas sigo os seus ensinamentos no meu dia a

dia”; “não leio e não sigo os seus ensinamentos no meu dia a dia”; “minha religião não possui livro sagrado” e “não tenho religião”.

Gráfico 5 : Respostas dos alunos ao questionário.

Você lê o(s) livro(s) sagrados de sua religião?

86 responses



Fonte: os autores

A partir das respostas à questão da entrevista, pode-se afirmar que pouco mais de 10,5% afirmaram ler e seguir os ensinamentos em seu dia a dia; mais de 1/3, ou seja, o maior grupo entre os adolescentes disseram que leem, mas não seguem todos os ensinamentos no seu dia a dia; 16,3% afirmaram que não leem, mas seguem os ensinamentos; 1/5 disse que não lê e não seguia os seus ensinamentos no seu dia a dia; enquanto apenas 3,5% afirmaram que sua religião não possui livro sagrado e 11,6% não têm religião.

A maior proporção dos estudantes ($\frac{1}{3}$) afirmou ler os livros sagrados de sua religião, porém não seguia os ensinamentos. O pequeno percentual demonstrou conexão com dados de leitura de uma forma geral, que evidenciou o quão difícil é formar leitores no Brasil, porque o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais (DALVI,2018). Mais pessoas se interessariam em ler (e escrever, editar, ilustrar, publicar, mediar, criticar, comerciar...) literatura em diferentes áreas, se os objetivos e a oferta literária fossem mais atrativos e flexíveis. Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à

escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vêm à tona, ficam esquecida, e não mobilizam e engajam os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos de ser no mundo. Os livros sagrados são considerados pelos adolescentes de difícil interpretação, além de extremamente conservadores. Maria Amélia Dalvi afirma que:

[...] uma vez que o sujeito se identifique com uma ou mais das diferentes práticas que constituem a complexidade do literário (práticas que passam pela leitura, mas vão além dela), ele irá entender a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, irá compreender alguns dos sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico, contumaz. Entre esses sentidos, decerto, cabe aquele que me parece extremamente relevante: pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações. (DALVI, 2018, p.13)

Dos adolescentes entrevistados, 16,3% disseram que não leem os livros sagrados, porém costumam seguir os ensinamentos e regras da sua religião. Isso porque, nessa comunidade, os alunos preferem a conversa, o debate em grande grupo, ou seja, a discussão de assuntos religiosos, por meio da oralidade entre seus pares, do que a leitura dos livros sagrados; que, para muitos, é algo “sem sentido” ou importância.

Pode-se observar que, desde o 6º ano, ocorre uma preocupação a respeito de textos ou livros sagrados citados nas habilidades da BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho:

(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros. / Valorizar a diversidade de textos religiosos presentes nas diversas formas religiosas (Primitiva, Sapiencial, Profética, Espiritualista), reconhecendo-os como documentos históricos e religiosos da humanidade. (BRASIL, BNCC, 2017, p.455)

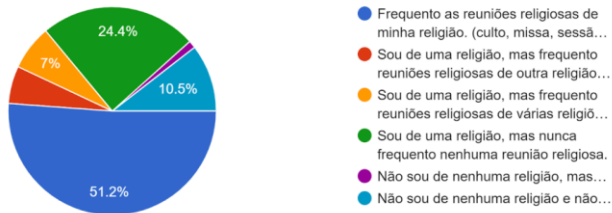
Na sexta questão, os estudantes foram convidados a expressar se frequentavam locais de culto de apenas sua religião ou de outras. Visando expressar as diferentes possibilidades de configurações, foram formuladas

as possíveis respostas possíveis: “frequentam as reuniões religiosas de minha religião”. (culto, missa, sessão, etc.); “sou de uma religião, mas frequento reuniões religiosas de outra religião”. (culto, missa, sessão, etc.); “sou de uma religião, mas frequento reuniões religiosas de várias religiões”. (culto, missa, sessão, etc.), “sou de uma religião, mas nunca frequento nenhuma reunião religiosa”; “não sou de nenhuma religião, mas frequento algumas reuniões religiosas”. (culto, missa, sessão, etc.) e “não sou de nenhuma religião e não frequento nenhuma reunião religiosa”. O gráfico abaixo expressa as respostas:

Gráfico 6 : Respostas dos alunos ao questionário.

Com relação às suas práticas religiosas, marque a opção que reflete sua vivência:

86 responses



Fonte: os autores

A maioria dos estudantes (51,2%) “frequentam as reuniões religiosas de minha religião (culto, missa, sessão, etc)”, (24,4%) “são de uma religião, mas nunca frequentaram nenhuma reunião religiosa”, enquanto os outros (24,4%) ficaram distribuídos nas respostas “sou de uma religião, mas frequento reuniões religiosas de outra religião”. (culto, missa, sessão, etc.); “sou de uma religião, mas frequento reuniões religiosas de várias religiões”. (culto, missa, sessão, etc.), “não sou de nenhuma religião, mas frequento algumas reuniões religiosas”. (culto, missa, sessão, etc.) e “não sou de nenhuma religião e não frequento nenhuma reunião religiosa”. Assim, percebe-se que, enquanto a metade dos alunos expressa uma religiosidade praticada por meio da vivência religiosa exclusivamente em

sua religião, 14% disseram frequentar também algum outro local de culto, de outra religião, demonstrando sincretismo e mobilidade religiosa. Ao todo, praticamente $\frac{2}{3}$ dos estudantes frequentam espaços religiosos, participando de celebrações, enquanto aproximadamente $\frac{1}{3}$ dos alunos não participa de nenhum tipo de celebração ou culto. Por se tratarem de adolescentes, esse número dos que participam dos rituais religiosos parece elevado, podendo afirmar que os pesquisados são bastante religiosos.

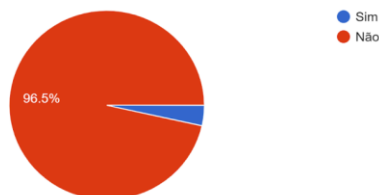
Para Good e Willoughby (2008), o aumento na capacidade de pensamentos abstratos é um dos fatores que permitem aos adolescentes explorar o universo religioso e espiritual, o que pode explicar a diferença encontrada nesta pesquisa, em relação ao pertencimento religioso. O aumento da idade dos adolescentes, da média geral na Escala de Religiosidade, pode também ser efeito de uma maior independência dos jovens em relação aos pais, já que ao encontrar um ambiente favorável, o adolescente tende a perder a identidade infantil e conquistar cada vez mais sua autonomia em relação às figuras de dependência (Velho, Quintana, & Rossi, 2013). Assim, pode decorrer um encontro mais pessoal e intenso com a religiosidade e menos permeado pelos ideais parentais.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre o seu conhecimento, em relação ao preconceito religioso para com algum colega da sala ou escola e, no caso de a resposta ser afirmativa, descrever qual a forma presenciada.

Gráfico 7 : Respostas dos alunos ao questionário.

Já sofreu algum tipo de preconceito religioso por parte de um colega da sala ou escola?

86 responses



Fonte: os autores

Na sequência direta, os estudantes que apontaram ter sofrido preconceito religioso foram convidados a descrever como foi. Na tabela abaixo, pode se observar as quatro respostas obtidas.

Tabela 1: Resposta descritiva dos alunos sobre discriminação religiosa.

Se você marcou sim, descreva como foi...

4 respostas

verdadeira
ruim
foi chato porque eu fiquei sem palavras para responde,sem reação,sem jeito
Já debocharam de mim por ser crente.

Fonte: os autores

Analisando as respostas, percebe-se que a maioria (96,5%) nunca sofreu nenhuma discriminação ou preconceito religioso. Os poucos casos citados (3,5%) presenciaram atos preconceituosos com os demais colegas que, mesmo sendo uma minoria, sofrem e sentem-se prejudicados com essa situação. Importante citar também, que 14 dos 100 estudantes não responderam o questionário: alguns não tiveram a autorização dos pais; por medo de serem discriminados ou sofrerem algum tipo de preconceito religioso.

É comum as pessoas terem algum tipo de preconceito não declarado (BANDEIRA e BATISTA, 2002), por sentirem vergonha ou medo de serem criticadas ou até mesmo excluídas de certos grupos. Isso as leva a disfarçarem o preconceito, justificando racionalmente certos comportamentos que poderiam ser qualificados de discriminatórios, como é o caso dos adolescentes entrevistados. Nesse contexto sombrio que o preconceito

discrimina e dá margem a práticas de violência, pois, seja pela sua onipotência ideológica, seja pela sua insolência midiática, acaba fomentando relações sociais hostis e violentas. O risco é que o preconceito pode ser suscetível e acabar se voltando contra seu portador, vítima ele/ela próprio(a) do que nele não é digno de humanidade.

De acordo com Lourdes Bandeira e Analía Batista, o preconceito de qualquer ordem, desde a antiguidade está incutido nas sociedades e marca seu povo:

Frequentemente o poder do Estado é monopolizado por um grupo - a elite política, que se edifica em detrimento da presença dos demais e em certa medida os priva de todo o poder e influência. No momento em que o poder público, através da elite política, parece favorecer ou desfavorecer determinados grupos identificados por sua etnia, raça, religião, sexo, região, etc., nega a legitimidade de existir e de se exprimir de muitos outros segmentos, deixando as portas abertas às práticas preconceituosas e discriminatórias. Em outras palavras, nega a possibilidade do outro (da diferença) de ter acesso seja ao arsenal jurídico de igualdade e de equidade como traço ideológico dominante, seja ao reconhecimento e participação política. (BANDEIRA e BATISTA, 2002 p.120-121)

O combate ao preconceito religioso é uma das habilidades apresentadas na BNCC, principalmente na disciplina de Ensino Religioso:

(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.

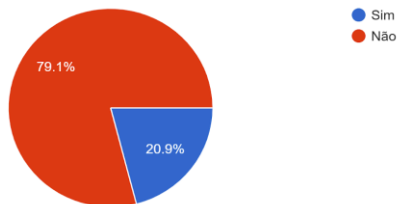
(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (BRASIL.BNCC, 2017, p.457).

Partindo do questionamento anterior, os estudantes informaram se já presenciaram atos de discriminação quanto a sua religiosidade ou de outros colegas. Se a resposta fosse sim, teriam que justificá-la. As respostas foram apresentadas a seguir:

Gráfico 8 : Respostas dos alunos ao questionário.

Você já viu alguém ser discriminado na escola por causa de sua religião?

86 respostas



Fonte: os autores

Tabela 2: Resposta descritiva dos alunos sobre discriminação religiosa.

Chamaram ela de Rapunzel, mais ela não gosta.
Na escola vejo chamarem a colega de Rapunzel.
Ano passado eu vi um colega sendo debochado por ser ateu.
Eles davam risada dela por ser de uma certa religião.
Sim, mas isso porque a pessoa se veste como tal e diz praticar mas na verdade tem atos opostos também, ou seja, dá e procura motivos para essas discriminações (mas não acho certo discriminar as pessoas).
Nunca vi
Não foi bem uma discriminação...
Um colega meu usou argumentos da bíblia em um debate, e foi alvo de chacotas por colegas por dias...
Já vi acontecimentos de discriminação por roupas, comportamento e hábitos
Ruim
Foi a maior "babaquice"
Bullying em relação a roupa, muitas piadas de mal gosto, etc.
Chegaram e ofenderam ele por ser ateu, que é errado ser ateu.
Uma aluna que usa as roupas e o cabelo de sua religião sofria com os deboches dos colegas.
Debocharam de uma aluna por causa das roupas, ficam julgando.
Quando um colega queria falar sobre sua religião na escola ele era ridicularizado e criticado. Mas ele percebe que as pessoas estão aceitando mais.
Todos os crentes sofrem com deboches na escola. Tem crentes que são preconceituosos com quem não é e com outros tipos de religião.(sic)

Fonte: os autores

A maioria dos adolescentes (79,1%) não presenciou nenhum tipo de preconceito religioso no ambiente escolar, porém (20,9%) dos estudantes já observaram situações nas quais seus colegas ou eles mesmos foram julgados devido a sua vestimenta diferenciada, corte ou tamanho do cabelo, por serem “ateus” ou principalmente por serem “crentes”. Com medo do

preconceito religioso por parte dos colegas, a maioria deixou de falar sobre sua religiosidade no ambiente escolar.

Segundo Durkheim (1912), a religião acima de tudo, diz respeito ao modo como se busca a compreensão da realidade do Brasil, remetendo a subjetividade de cada ser humano, pois cada um adquiriu um modo de ver o mundo, e assim se expressar frente a este. Por isso, para os adolescentes, fica difícil falar sobre sua religiosidade, uma vez que certos valores já vieram inculcados pela educação familiar e se chocam na relação com seus pares, provocando conflitos, situações de intolerância e preconceito religioso.

Todo e qualquer cidadão tem o direito de se expressar religiosamente, respeitando as crenças e a visão religiosa dos outros. A liberdade de crença é a liberdade de escolha da religião, a liberdade de aderir a qualquer seita, a liberdade e direito de mudar de religião, sem prejudicar a liberdade dos outros. (SILVA, 2006). Ribeiro explica que:

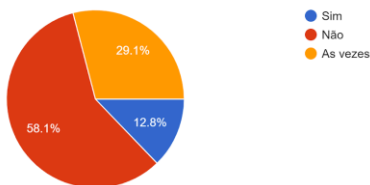
[...] a liberdade de crença, tem como marca nítida o seu caráter interior. Vai da liberdade primeira do homem de poder orientar a sua fé, sua perspectiva em relação ao mundo e à vida, a sua possibilidade de eleição dos valores que reputam essenciais, sendo, pois, inalienáveis por natureza, mesmo quando proibida legalmente, visto que a repressão ao direito e à tirania não podem chegar ao ponto de cercear a fé que reside no interior do indivíduo, alcançando, no máximo, a sua manifestação exterior. (RIBEIRO, 2002, p.35)

Em seguida, foram questionados sobre a influência ou não da religiosidade no comportamento ou conduta dos adolescentes em sala de aula, justificando também as suas respostas.

Gráfico 9 : Respostas dos alunos ao questionário.

Você acredita que a sua religiosidade interfere no seu comportamento ou conduta em sala de aula?

86 respostas



Fonte: os autores

Do total de estudantes entrevistados, (58,1%) não acreditavam que a religiosidade interferia no comportamento ou na conduta escolar, enquanto (29,1%) disseram que, às vezes, interfere e (12,8%) acham que pode influenciar “sim”. Abaixo, aparecem as justificativas apresentadas pelos adolescentes sobre o questionamento.

Tabela 3: Resposta descritiva dos alunos sobre religiosidade e interferência no comportamento ou conduta escolar.

Não interfere em nada
Interfere apenas na vestimenta de alguns alunos de certas religiões
Sim, pois na minha igreja dizem que devemos respeitar os mais velhos.
Eu aprendo que devo respeitar os professores e colegas na igreja e faço isso na escola
Na igreja eu sou de um jeito e na sala eu sou outra, em relação ao comportamento.
Na igreja me ensinaram que devo ajudar os outros e eu faço isso.
Aprendi na escola dominical que devo respeitar as professoras, faço isso na escola.
Por que eles julgam sem saber de nada
Não interfere, pois, não sigo as práticas da minha religião
Bom, a minha religiosidade não interfere em nada na sala de aula até por que eu procuro praticar várias religiões.
Porque minha religião diz para respeitar todo mundo, mas as vezes perco a paciência
Procuro sempre manter a postura que acredito ser certa, a que convém na bíblia.
Acho que não interfere em nada (8 estudantes responderam isso)
Não interfere porque eu continuo sendo a mesma pessoa mesmo sendo católica
Não interfere, a maioria da turma que frequento não tem discriminação com nenhuma religião.
Na minha religião aprendi a como aceitar e respeitar os outros como eles são, tento fazer isso ao máximo
Em minha religião existe muito respeito, em todos ambientes que vou tento respeitar ao máximo todos.
Não interfere porque mesmo sendo de religiões diferentes somos todos iguais
Não interfere porque, vai da pessoa
Porque eu procuro reagir conforme minha religião fala
Eu acho que a nossa religiosidade interfere mais ou menos, nós temos a livre escolha de se expressar

Como quisermos e também temos sentidos dos nossos atos, ou seja, escolhemos unir ou não a nossa religião ao nosso dia a dia.
Porque não roubo não escola e não brigo
Porque não frequento nenhuma reunião católica
Há coisas que a minha religião não permite, às vezes coisas que meus colegas fazem que eu não faço...
Não, porque não brigo e ninguém me incomoda por isso.
Sempre que tem briga ou discussão, procuro me afastar, pois sei que isso não é certo. Quando alguém está precisando de ajuda, tento ajudar, pois temos que amar ao próximo
Porque eu não sou interligada na minha religião.
Não interfere em minha conduta, pois minhas atitudes seguem meu caráter.
Por exemplo: se sou cristã e busco seguir a Cristo, quero ser igual a Ele. Se Ele pregava o amor ao próximo, irei buscar praticar o amor ao próximo em todos os lugares, inclusive na sala de aula.
Com relação às conversas que tem dentro da sala.
Porque não tenho religião
Por causa do comportamento em sala de aula e na escola, o respeito com todos
Eu acho que não interfere em nada, pois cada um tem seu jeito de agir
Nas aulas que falam sobre a minha religião
Porque cada um pode fazer do seu jeito
Quando você realmente segue uma religião você age conforme os princípios dela ou seja se você crê em Deus você prega o amor dele
Tenho só uma crença e não deixo me levar por isso
Ela não interfere, eu só prefiro tratar as pessoas bem, porque todos nós somos iguais.
Às vezes, com minhas atitudes e o respeito em sala de aula
Só as vezes eu lembro em ter compaixão e não bater nos meus colegas. Lembro que tenho que ter calma kkk
Não, pois eu não sigo nenhuma religião.
Na minha igreja eles ensinam a ajudar as pessoas, pratico isso todos os dias
Depende às vezes do meu humor
Eu tenho um comportamento tranquilo com outras religiões.
Não tenho religião
Por causa que fui criado na minha religião
Não interfere em nada porque falo sobre minha religião abertamente , normal
Porque eu sigo o que acho que tenho que fazer, afinal Deus deu o livre arbítrio né?!
Não discuto sobre minha religião com os colegas
Depende do caso, pois tem pessoas que te julgam pela sua religião, e por causa dessas pessoas, acaba interferindo com a pessoa na sala de aula.
Não converso sobre religião na escola
Não interfere porque no meu comportamento, não penso em religião
Às vezes porque tem pessoas que não sabem como é nossa religião
Não interfere pois eu não levo em conta a religião de cada um. Um bom exemplo é que a maioria dos meus amigos são cristãos.
Não interfere pois eu não levo em conta a religião de cada um. Um bom exemplo é que a maioria dos meus amigos são cristãos
Não interfere, pois eu acredito que independente da minha religião eu teria a mesma postura em sala de aula.
Não, pois acredito que independente da minha religião a minha postura seria a mesma
Não interfere, tenho como exemplo que independente da minha religião eu teria a mesma postura e comportamento em sala de aula.
Não interfere ,pois não sou batizada ainda, então não sigo todas as regras, crenças, etc.

Às vezes interfere pois uso alguns bons ensinamentos que a minha religião me ensina
Pois eu sigo e tento praticar os ensinamentos de minha religião
Não falo sobre religião e não sigo o que a religião ensina.
Aprendi a respeitar as pessoas, já cantei música gospel na escola.
Eu não sigo as regras da igreja.
Porque eu não pratico.
Eu respeito os mais velhos, os colegas e sou generosa.(sic)

Fonte: os autores

As respostas referentes à influência da religiosidade na conduta desses adolescentes no ambiente escolar foram conceituadas como práticas de quem seguia as “regras” que lhes ensinaram através de suas crenças. Quanto ao tratamento para com seus pares, como o respeito mútuo com os colegas, os professores, os mais velhos; eles ajudavam o próximo, eram generosos, vestiam-se e mantinham o corte do cabelo adequado (de acordo com o que era pedido pela sua religião). Outros estudantes não frequentavam cultos ou normas religiosas, por não se considerarem pertencentes à religião que a família está inserida ou não serem praticantes; enquanto os demais (maioria) não acreditavam que a religiosidade interferia na tomada de decisões ou mesmo no seu comportamento, pois isso era definido pelo seu caráter.

Pesquisas apontam que tanto a espiritualidade quanto a religiosidade são fatores de proteção, capazes de promover fatores positivos no desenvolvimento (Good, Willoughby, & Busseri, 2011; Marques, Cerqueira-Santos, & Dell'Aglio, 2011) e associados a comportamentos sociais positivos (Stolz, Olsen, Henke, & Barber, 2013), são indicadores de bem-estar psicológico (Stroppa & Moreira-Almeira, 2008), motivação, *coping* religioso positivo e suporte social (Laird, Marks, & Marrero, 2011). A religiosidade também é apontada como fator de proteção na adolescência contra consumo de álcool, tabaco e drogas (Yonker, Schnabelrauch, & DeHaan, 2012; Bezerra et al., 2009) e comportamentos desviantes (Dias, 2011; Yu & Stiffman, 2010) ou de risco sexual (Cerqueira-Santos & Koller, 2016). De uma forma geral, a maioria das religiões com tradições bem estabelecidas e liderança responsável tende a promover experiências

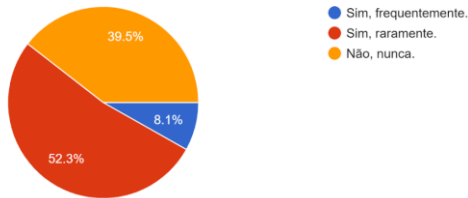
humanas positivas ao invés de negativas (Koenig, 2001), por ser, em muitos casos, a fonte de respostas para os conflitos internos de cada adolescente e o norteador para a busca dos caminhos do “bem”; adequados para uma vida feliz.

Dando continuidade, os estudantes foram questionados sobre com que frequência costumam falar sobre sua religião, na escola. As respostas poderiam ser: “sim, frequentemente”; “sim, raramente” e “não nunca”.

Gráfico 10 : Respostas dos alunos ao questionário.

Você costuma conversar na escola sobre sua religião?

86 responses



Fonte: os autores

Analisando os resultados, claramente pode-se perceber que a maioria (52,3%) dos estudantes “raramente” conversava em sala de aula sobre sua religiosidade ou “nunca” como em (39,5%) destes adolescentes. Apenas (8,1%) frequentemente falavam sobre religião no ambiente escolar. Esse fato pode ser justificado, quando muitos deles afirmam sentir-se inseguros devido ao preconceito religioso vivenciado, por alguns colegas em momentos anteriores. Já outros estudantes, como é o caso dos 14 alunos (dos 9º anos) que não quiseram ou puderam responder a essa entrevista, sendo um dos motivos relacionado a família que evitava tocar no assunto, com “medo” de que os filhos sofressem *bullying* ao defenderem suas opiniões religiosas.

A disciplina de Ensino Religioso pode e deve fomentar essa busca frequente pelo debate relacionado com a religiosidade desses adolescentes. O professor precisa oportunizar esses momentos em sala de aula, por meio de aulas previamente preparadas e de qualidade, em que o estudante possa

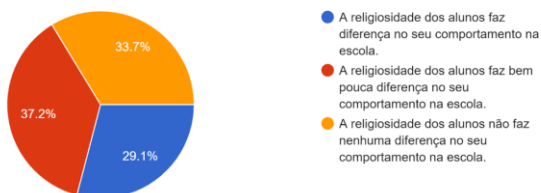
se sentir acolhido e respeitado em relação a sua escolha religiosa. O Referencial Curricular Gaúcho (2018) vem ao encontro desse pensamento:

O Ensino Religioso contribui para que o estudante construa sua identidade, a partir de suas vivências e práticas, na relação com o Imanente (dimensão concreta, biológica) e o Transcendente (dimensão subjetiva, simbólica, espiritual), conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário a que está inserido, consolidando-se como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e religioso, e, por esta razão, autor de sua história de vida. (RIO GRANDE DO SUL, RCG, 2018, p.52)

Finalizando as entrevistas, os estudantes deveriam escolher sobre quais das afirmações resumiam o que pensavam sobre o comportamento e a religiosidade dos colegas da escola. As afirmações foram as seguintes: “a religiosidade dos alunos faz diferença no seu comportamento na escola”; “a religiosidade dos alunos faz bem pouca diferença no seu comportamento na escola” e “a religiosidade não faz nenhuma diferença no seu comportamento na escola”.

Gráfico 11 : Respostas dos alunos ao questionário.

Observando o comportamento de seus colegas e os seus, você pode dizer que:
86 responses



Fonte: os autores

Nos resultados apresentados no gráfico acima, observou-se a indecisão por parte dos estudantes entrevistados, pois (37,2%) responderam que “a religiosidade dos alunos faz bem pouca diferença no seu comportamento na escola” e (33,7%) que “a religiosidade não faz nenhuma diferença no seu comportamento na escola” e (29,1%) disseram que “a

religiosidade dos alunos faz diferença no seu comportamento na escola”. Analisando os dados, verificou-se que, por conversarem “pouco” ou “raramente” sobre sua temática na escola, quase não percebiam o quanto a religiosidade pode interferir no seu comportamento em sala de aula, assim como no de seus colegas.

Logo, compete a disciplina de Ensino Religioso (RCG 2018) abordar com os estudantes assuntos religiosos, morais, éticos e científicos, sem privilegiar nenhuma crença ou religião, fundamentados nos preceitos de conhecer, compreender, reconhecer, conviver, analisar e debater dispostos na Base Nacional Curricular Brasileira (2017).

4. Considerações Finais

Analisando os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas, conclui-se que os adolescentes em sua maioria, pertencem e seguem os ensinamentos de sua religiosidade, apesar de pouco conversarem sobre ela, no ambiente escolar. As manifestações religiosas como: o que vestir, como manter o corte dos cabelos, o comportamento em sala de aula e a forma como tratam os colegas e professores, repercutem e estão presentes na convivência escolar dos alunos do 9º ano desta escola pública de Novo Hamburgo.

Sugere-se, como proposta pedagógica, a aplicação desse questionário como pesquisa diagnóstica, sendo este, aplicado no início do ano, com o intuito de auxiliar e incentivar os professores de Ensino Religioso a conhecerem as manifestações e Tradições Religiosas de seus alunos e o reflexo destas, na conduta e tomada de decisão; a fim de que possam, durante o ano, refletir e modificar sua prática docente, adequando suas aulas às contribuições apresentadas nas entrevistas.

As implicações detectadas na presente pesquisa, dos princípios de convivência escolar, trouxeram reflexões importantes acerca da liberdade de práticas religiosas, uma vez que determinadas crenças e práticas religiosas por contribuírem para as ações morais, desencadeiam atos profundos

de caridade e serviço altruísta. Por outro lado, percebe-se que ainda há casos de preconceito religioso e discriminação com aqueles que professam uma fé diferente. Dessa forma, o presente artigo propõe que cada docente, por meio da reflexão sobre a influência da religiosidade no convívio escolar e familiar, realize seu trabalho pedagógico, ressaltando os pontos positivos de ensinamentos ligados, por exemplo, ao “amor ao próximo” que é comum à maior parte das tradições religiosas. Além disso, abordar temas relativos à alteridade e o respeito à religiosidade do outro, de forma a auxiliar a combater práticas de preconceito e conflitos que ainda ocorrem entre os educandos, apontando para a preservação do direito humano e fundamental da liberdade religiosa e de consciência.

O presente estudo mostra que, mesmo vivendo em uma sociedade secularizada, boa parte dos adolescentes busca por respostas na religião e firmar-se como membro de comunidades de fé. Desse modo, cabe ao docente respeitar a religiosidade do aluno, levando em consideração que essa pode contribuir para que os adolescentes resolvam problemas de emocionais e de convivência e construam sentidos pessoais de vida. Porém se questiona se as instituições escolares e, mais especificamente o professor de Ensino Religioso, estão preparados para colaborar com esse processo. Ao perceber-se um predomínio da manifestação da religiosidade no ambiente familiar e no íntimo do adolescente, em contraste com a pouca referência a essa forma de ser no espaço escolar, questiona-se se a escola não tem se tornado ambiente hostil à manifestação das crenças e dos saberes religiosos.

O Estado é laico, mas os indivíduos não são. A escola pública deveria, como ente desse Estado laico, garantir ambiente de plena liberdade para a manifestação de todas as crenças, formas de viver e ser, desde que essas se respeitem mutuamente. Investir em espaços escolares como locais de convivência e manutenção de vínculos talvez pudessem resultar em uma maior frequência e participação nas aulas, promovendo as instituições escolares como fonte de apoio.

Referências

- ADAM, Júlio César. **Religião vivida na mídia como subsídio para o Ensino Religioso**. in: BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. Sinodal: São Leopoldo, 2013.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **Transição Religiosa**. Revista EcoDebate, 2018. Disponível em <https://www.ecodebate.com.br/2018/12/26/transicao-religiosa-no-brasil-serie-de-artigos-por-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em 12 de Setembro de 2019.
- ALVES, Luiz Alberto Sousa. **Cultura Religiosa: Caminhos para construção do conhecimento**. 1. ed. Ibpex: Curitiba, 2009.
- ALVES, Luiz Alberto Sousa e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. As festas e tradições religiosas. **Revista de Educação da AEC**. Ano 35 Jan/ Março 2006 n.138 - p.74 a 78. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.
- ANDRADE, Joaquim. **Importância dos rituais nas tradições religiosas**- Repositório, 2011. Disponível em https://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/simposio_2011/importancia_rituais_joachim.pdf. Acesso em 8 de Junho de 2019.
- ANTUNES, C.; & FONTAINE, A. M. **Relação entre conceito de si próprio e a percepção social de apoio na adolescência**. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.(1996). Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 8. Ed. Companhia das Letras: São Paulo, 2007. 562 p.
- BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e Discriminação como Expressões de Violência**. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em 11 out.2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso 21 julho 2019.

BRASIL. Referencial Curricular Gaúcho. (RCG). Brasília: SEDUC, UNDIME e SINEPE/RS. 2018. Disponível em <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>. Acesso 08 agosto 2019.

BERGER, p. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Paulinas: São Paulo, 1990.

BEZERRA, J.; BARROS, M. V. G.; TENÓRIO, M. C. M.; TASSITANO, R. M.; BARROS, S. S. H.; & HALLAL, P. C. (2009). **Religiosidade, consumo de bebidas alcoólicas e tabagismo em adolescentes**. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 26(5), 440-446.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Adolescência como uma construção social**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11, Número 1, Janeiro/Junho, 2007. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; KOLLER, S. H. (2016). **Sexual risk-taking behavior: The role of religiosity among poor Brazilian youth**. *Universitas Psychologica*, 15, 1-x. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura e Educação: História, formação e experiência**. 2018, Campos dos Goytacazes – RJ.

DESSEN, Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. SCIELO, Revista. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 20/11/2019

DIANA, Daniela. **Cultura: conceito, características, elementos e tipos**. Toda Matéria, 2019. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura>. Acesso em: 25 set. 2019.

DIAS, M. L. V. (2011). **Religiosidade e comportamento desviante na adolescência: Dados de um estudo empírico**. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 5-23.

DROOGERS, André. **Religiosidade Mínima Brasileira. Religião e Sociedade**, v. 14, Caderno 2, 1987.

DURKHEIM. **As formas elementares da vida religiosa**. Paulinas: São Paulo, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Mini Dicionário Aurélio**, 8 ed. Positivo: São Paulo, 2014.

FERREIRA SÁ, Arnaldo Vicente. **Os fundamentos do Ensino Religioso**. 1 ed. São Paulo: EGUS, 2015. Disponível em <https://md.uninta.edu.br/geral/fundamentos-do-ensino-religioso/pdf/Fundamentos%20do%20Ensino%20Religioso.pdf>. Acesso em 15 de Outubro de 2019.

GOOD, M.; & WILLOUGHBY, T. **Adolescence as a sensitive period for spiritual development**. *Child Development Perspectives*, 2(1), 32-37, (2008). Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

GOOD, M.; WILLOUGHBY, T.; & BUSSERI, M. A. (2011). **Stability and change in adolescent spirituality/religiosity: A person-centered approach**. *Developmental Psychology*, 47(2), 538-550. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

IBGE. **Censo Notícias**, 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em 19 de junho de 2019.

JAHN, Guilherme Machado e DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **A Religiosidade em Adolescentes Brasileiros**. Revista. Psicológica. IMED vol. 9, nº 1. Passo Fundo. jan./jun. 2017. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lídia. Diversidade Religiosa na Educação no Brasil. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, dez. 2014. ISSN 1983-778X. Disponível em <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/3546>. Acesso em: 30 out. 2019.

Kreppner, K. **The child and the family: Interdependence in developmental pathways**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2000. 16(1), p.11-22.

KOENIG, H. G. (2008). Concerns about measuring “Spirituality” in research. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, 192(5), 349-355. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos**. Rev. Sociol. Polit (SciELO). vol.17, nº 34, Curitiba, Outubro 2009.

LAIRD, R. D.; MARKS, L. D.; & MARRERO, M. D. (2011). **Religiosity, self-control, and antisocial behavior: Religiosity as a promotive and protective factor**. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 78-85.

LUI, Janayna de Alencar. **Os rumos da intolerância religiosa no Brasil**. Relig. soc. vol.28 no.1 Rio de Janeiro July 2008. SCIELO, Revista. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-85872008000100011. Acesso em 21 de Novembro de 2019.

MARQUES, L. F., CERQUEIRA-SANTOS, E.; & DELL’AGLIO, D. D. (2011). Religiosidade e identidade positiva na adolescência. In: DELL’AGLIO, D. ; & KOLLER.S. H (Eds.), **Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção** (pp. 77-108). Casa do Psicólogo: São Paulo.

MICHEL, Luis Henrique; DIPP, Judith Coelho. **Como a religião ajuda os jovens a se manterem longe de tendências suicidas**. in: KOLLER, Felipe Sérgio, 2017. Disponível em em <https://www.semprefamilia.com.br/como-a-religiao-ajuda-os-jovens-a-se-manterem-longe-de-tendencias-suicidas/>. Acesso em: 8 out.2019.

OLIVEIRA, Fábio Dantas de. **O Ensino Religioso no Brasil após o advento da Constituição Federal de 1988**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 17, n. 3286, 30 jun. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22135>. Acesso em: 19 nov. 2019.

OPENEDITION. Jornal. **Religiões do Brasil**, 2010. Disponível em <https://journals.openedition.org/confins/7785?lang=pt>. Acesso em 19 de junho de 2019.

RIBEIRO, M. **Liberdade Religiosa: uma proposta para debate**. Mackenzie: São Paulo, 2002.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, diversidade e valores culturais, 2004**. REVER. Revista. Disponível em https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf. Acesso em 10 de Junho de 2019.

SILVA (2006) In: SOUZA,Guilherme Muniz; FICAGNA,Lais Regina Dall’Agnol. **Do Preconceito à Intolerância Religiosa**. Revista EDUC-Faculdade de Duque de

Caxias/Vol. 03- N° 2/Jul/Dez 2016 . Disponível em https://docs.google.com/document/d/1SXur7F4loq_USgoMcbXU8B_MqytcoYOo-d6zbCzXztC8/edit#. Acesso 14 de Out. 2019.

SOUZA, Rodrigo Franklin de. **Religiosidade no Brasil, Estudos Avançados**. 2013. SCIELO, Revista. São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a22.pdf>. Acesso em 21 de Novembro de 2019.

STOLZ, H. E.; OLSEN, J. A.; HENKE, T. M.; & BARBER, B. K. (2013). **Adolescent religiosity and psychosocial functioning: Investigating the roles of religious tradition, national-ethnic group, and gender**. *Child Development Research*, 2013, 1-13. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

STROPPA, A.; & MOREIRA-ALMEIDA, A. . **Religiosidade e saúde**. In M. I. Salgado & G. Freire (Eds.), *Saúde e espiritualidade: Uma nova visão da medicina* (pp. 427-443). Belo Horizonte: Inede, 2008. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

VELHO, M. T. A. C.; QUINTANA, A. M.; & ROSSI, A. G. **Adolescência, autonomia e pesquisas em seres humanos**. *Revista Bioética*, 22(1), 76-84. (2013). Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

YONKER, J. E.; SCHNABELRAUCH, C. A.; & DEHAAN, L. G. (2012). **The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review**. *Journal of Adolescence*, 35, 299-314. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

YU, M.; & STIFFMAN, A. R. (2010). **Positive family relationships and religious affiliation as mediators between negative environment and illicit drug symptoms in American Indian adolescents**. *Addictive Behaviors*, 35(7), 694-699. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134844/000987110.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

O Ensino Religioso frente à intolerância religiosa com estudantes pentecostais: um estudo situado em Escolas Públicas da cidade de Campo Bom/RS

*Rudimar de Lima Saidler*¹
*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

Acredita-se haver uma pressão social sobre as crianças de comunidades Pentecostais. Para Hall (2003) essa pressão se dá pela tendência à homogeneização cultural, na qual os indivíduos de uma maioria tendem a ser intolerantes com aqueles que possuem hábitos culturais diferentes. É o caso das crianças pertencentes a comunidades Pentecostais, que por vezes são vítimas de *Bullying*³ no ambiente escolar, sendo este uma forma de discriminação e uma manifestação do preconceito religioso. Ambientes

¹ Bacharel em Teologia, pela FATECH. Especialista em Ensino Religioso pela FATECH, Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pela FATECH e Especialista em Docência no Ensino Religioso pela UERGS. Ensino Profissional de nível técnico em Magistério; acadêmico em Filosofia pela UFPEL Atualmente é secretário Executivo da Igreja Assembleia de Deus em Campo Bom. E-mail: rudimariead@outlook.com.

² Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

³ Bullying conforme o (dicionário Aurélio) é uma forma de violência que, sendo verbal ou física, acontece de modo repetitivo e persistente, sendo direcionada contra um ou mais colegas, caracterizando-se por atingir os mais fracos de modo a intimidar, humilhar ou maltratar os que são alvos dessas agressões. Dicionário Aurélio 2019 [online]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bullying/> acesso em 12/12/2019.

nos quais o “crente” é ridicularizado, são comuns e fazem parte da vida de boa parte das crianças que possuem essa identidade. Ao investigar essas características envolvendo o espaço escolar, no que se refere aos estudantes que professam a fé Pentecostal, notamos fortes indícios destas ocorrências nesses espaços públicos. A finalidade desse estudo é analisar o fenômeno, buscando a construção do respeito e a valorização da diversidade na escola, através da retomada histórica do movimento no Brasil, sua origem, seus valores e também suas principais crenças, levantando dados sobre a influência em crianças Pentecostais nas escolas públicas do município. Este estudo faz uma abordagem analítica científica da relação entre a religião e a intolerância nas escolas da cidade de Campo Bom, no Rio Grande do Sul.

Os conflitos religiosos são temas de debates constantes na problematização existente. Segundo dados do IBGE (2015) demonstram que em pleno século XXI, ainda ocorrem o preconceito e o *Bullying* em ambiente escolar. É justamente sobre este assunto que se deseja discorrer e analisar, provocando uma reflexão sobre o tema. Quando esse assunto vem à tona torna-se uma questão de suma importância, pois muitas vezes os envolvidos parecem esquecer-se da necessidade de respeitar a diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar. Na última parte, será apresentada uma pesquisa quali/quantitativa com estudantes da rede pública de uma cidade de médio porte do Rio Grande do Sul, que visa à identificação da forma como ocorre isso no contexto escolar. Os sujeitos são alunos da comunidade Pentecostal com idade entre 12 e 15 anos, e trata das interações em ambiente escolar. Tal pesquisa ganha relevância frente ao crescimento do Pentecostalismo e do Neopentecostalismo, movimentos que precisam ser mais estudados e conhecidos. Com a finalidade de alcançar os desafios propostos, as técnicas utilizadas para a coleta de dados são a pesquisa bibliográfica e estudo de caso, por meio de entrevistas semi-estruturadas.

⁴ Pessoa que crê, acredita, ou tem convicção.

2. Intolerância religiosa na escola

A história da intolerância vem desde os tempos antigos. Platão, na obra “A Apologia de Sócrates” MOURA (1999) demonstra como o filósofo foi julgado e condenado pela alegação de seus adversários de “perverter os jovens” na busca do conhecimento e da verdade. Além dele, outros nomes conhecidos também foram vítimas de intolerância, como diz ALMEIDA (2008) quando afirma que Jesus Cristo, foi condenado e crucificado devido ao que pregava e ensinava ao povo. Este fenômeno teve um crescimento marcante nos primeiros séculos da era cristã, segundo afirma CESAREIA (2002), em sua obra História Eclesiástica: “Estando Nero no poder, realizou práticas ímpias e tomou as armas contra a própria religião do Deus do universo”. Percebe-se, em outros relatos históricos, que a intolerância religiosa persistiu durante a Idade Média e a modernidade, sendo atualmente uma prática condenada pela ⁵Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelas Constituições das Nações Republicanas. Este tipo de discriminação foi - e é - motivo de sofrimento para muitos seres humanos. No desenvolvimento do pensamento liberal, pode-se destacar o pensamento do filósofo, dizendo que:

Nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados. Estas são as funções da religião. (LOCKE, 1983, p. 9).

Observa-se no pensamento de LOCKE (1983) que a liberdade religiosa precisa envolver todo cidadão, independente de sua crença, credo ou cultura. Quando se fala em intolerância religiosa percebe-se que ela pode

⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é o documento elaborado por representantes de diversos países tendo como principal objetivo a proteção universal dos direitos humanos. Em seu Artigo 18 diz que “Todos os seres humanos têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”. Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> acessado em 13/12/2019.

estar presente no dia-a-dia da população, inclusive nas escolas da cidade. Independente de qual religião o aluno professe, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) serve de base para a proteção dessa liberdade religiosa e garante em seu artigo 5º que todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

A busca por essa pacificação veio depois de quase quatro séculos de imposição da religião católica por parte do Estado brasileiro. Segundo JUNQUEIRA (2008) tanto na Colônia quanto no Império, o país financiava a religião católica e realizava perseguição às demais religiões. Naquela época, o Ensino Religioso era católico e visava a manutenção dessa religião. Após a proclamação da República, o país passou a garantir a liberdade religiosa, fato que assegurou a progressiva diversificação da religiosidade brasileira, contexto no qual se introduziu o Movimento Pentecostal no país. Mesmo tendo o direito assegurado por Lei, as igrejas que estavam em ascensão não escapariam da intolerância religiosa no Brasil. Os cristãos Pentecostais foram os que lograram maior êxito de crescimento em todo período republicano, apesar da barreira da discriminação religiosa que existe para com seus membros, fruto do contexto histórico citado acima. Abramovay demonstra que esse preconceito expressa-se em espaço escolar:

Uma questão importante é a discriminação religiosa. A escola é o espaço onde se encontram crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Assim, indivíduos com diferentes crenças e identidades, inclusive religiosas, convivem e se relacionam cotidianamente. A discriminação contra adeptos de religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais é bastante recorrente, assim como discriminação contra religiões afro-brasileiras. (ABRAMOVAY, 2015, p.13).

Uma vez que o preconceito é uma concepção prévia formada a respeito de algo, o modo mais eficaz de combatê-lo é por meio do

conhecimento aprofundado a esse respeito. Acabar com o preconceito religioso exige, portanto, conhecer a história por trás dos movimentos religiosos e enxergar os seres humanos que fazem parte de tais movimentos. Portanto, na seção seguinte propõe-se um resgate histórico do surgimento do movimento Pentecostal.

3. A origem do movimento Pentecostal

A Reforma Protestante é o ponto de partida desse movimento. Os acontecimentos de 31 de outubro de 1517 revolucionaram o mundo. Tudo teve início quando o monge agostiniano alemão Martinho Lutero pregou suas 95 teses contra a venda de indulgências na porta da Igreja do castelo de Wittenberg. Ele se baseava na carta do Apóstolo Paulo como citou ALMEIDA (2008) “Visto que a justiça de Deus se revela no evangelho, de fé em fé, como está escrito: o justo viverá por fé”. GEORGE (1994) descreve este feito da seguinte maneira: “O protestantismo nasceu da luta pela doutrina da justificação pela fé somente”.

Ao longo dos anos, consolida-se a existência das comunidades protestantes (ou evangélicas), que proclamam e testificam o nome de Jesus Cristo como único e suficiente para a salvação da humanidade, professando não haver necessidade de uma pessoa intermediária para fazer esta ligação com o transcendente. Lutero foi apoiado por vários religiosos e governantes europeus, provocando uma revolução religiosa, iniciada na Alemanha, e estendendo-se pela França, Países Baixos, Reino Unido, Escandinávia e algumas partes do Leste europeu, principalmente os Países Bálticos. A Reforma Protestante foi o divisor de águas, demonstrando como resultado uma nova visão entre o homem e Deus. Após a Reforma, muitas pessoas procuravam resgatar temas bíblicos que haviam se tornado periféricos ou esquecidos durante a Idade Média. São chamados historicamente de avivamentos, os movimentos que tinham como prioridade o “reavivar” da fé e a ligação com o transcendente por meio do

arrependimento e da busca por condutas éticas e morais elevadas. O movimento Pentecostal desenvolveu-se dentro dessa esfera, ocorrido nos Estados Unidos no início do Século XX.

3.1 Pentecostalismo na Rua Azusa: um pouco da história

O avivamento espiritual ocorrido na Rua Azusa, localizada na cidade de Los Angeles (EUA) ganhou destaque mundial por haver influenciado milhares de pessoas ao redor do mundo. Lá se iniciou a religião Pentecostal, que é reconhecida como um dos mais importantes movimentos religiosos do século XX. Conforme Synan (2009) teve Charles Fox Parham como um de seus protagonistas. Em 1898, ele iniciou um ministério evangélico, que incluía uma pequena escola Bíblica, na cidade de Topeka, Kansas. Parham baseava sua leitura e suas orações no livro de Atos e incentivava seus alunos a fazerem o mesmo. Em janeiro de 1901, sua aluna Agnes Ozman experimentou uma impressionante experiência religiosa, recebendo o batismo com o Espírito Santo, momento no qual manifestou o dom de falar em línguas estranhas, tornando-se a primeira Pentecostal do século XX.

Embora tenha iniciado nos Estados Unidos, o Pentecostalismo já tinha suas raízes nos movimentos carismáticos da Grã-Bretanha, como o de “Santidade” metodista, a Igreja Apostólica Católica e o *Higler Life*, de Keswick. Eles prepararam o caminho para o que seria posteriormente conhecido como “o transbordar do Espírito Santo nos Estados Unidos”. Nos dias que se seguiram, muitos outros, incluindo o próprio Parham, receberam a experiência e falaram em línguas. Havia nesta época igrejas chamadas *Holiness*, ou santidade, descendentes da igreja metodista, e ensinavam que o batismo no Espírito Santo, a chamada “segunda benção”, (termo este herdado da ideia de John Wesley, clérigo anglicano que experimentou sua conversão em 1738) significava uma santificação e não somente uma experiência de capacitação de poder, mas também de purificação interior sobrenatural. Parham, porém, começou a ensinar que o

batismo no Espírito Santo deve ser acompanhado com o sinal miraculoso de falar em línguas. Havia notícias de que em vários lugares estava acontecendo um avivamento Pentecostal, como disse John Walker “A visitação do Espírito Santo no País de Gales, em 1904, foi a centelha inicial para o grande avivamento de Los Angeles em 1906”.

Mas o que deu grande fama e notoriedade para o movimento, que o tornaria internacionalmente conhecido, foi o Avivamento da Rua Azusa, em Los Angeles, no ano de 1906, sobre a liderança de um pastor negro chamado William J. Seymour. Segundo Synan (2002) esta experiência foi tão alarmante que na manhã do dia 18 de abril de 1906, o jornal Los Angeles Times trazia nas suas manchetes a seguinte descrição: “Esquisita babel de línguas, nova seita de fanáticos à solta, cena grotesca ontem à noite na Rua Azusa, Gorgolejos ininteligíveis falados por uma irmã”. Seu líder, Seymour, foi um pastor negro, filho de ex-escravos da Louisiana, que na época tinha 36 anos de idade. Ele foi descrito por Bartleman (1962) como “um negro simples, espiritual e humilde, cego de um olho”. Começaram, em abril de 1906, em um templo abandonado, de uma Igreja Metodista Africana, no bairro negro de Los Angeles, de onde começaram a se ouvir gritos, convulsões, profecias, glossolalias, curas, milagres, “prodígios e toda sorte de coisas”, que rapidamente chamou a atenção da imprensa e, por meio dela, de todo o país.

Em 18 de abril de 1906, o jornal Los Angeles Times publicava uma matéria que começava afirmando estarem os seus repórteres diante de “uma sobrenatural babel de línguas” e de uma “nova seita de fanáticos”, formada em sua maioria por negros e imigrantes pobres, liderados por um pregador negro, William J. Seymour. Todavia, Los Angeles era uma cidade onde se originaram vários novos movimentos. Mesmo assim o repórter daquele jornal, que estava descrevendo uma explosão emocional de uma religião de origem protestante, não havia percebido que este segmento estava destinado a ganhar o mundo em menos de um século. O movimento da Rua Azusa era, na verdade, uma mistura de línguas e cânticos de brancos e negros, de variados estilos de adoração e louvor.

Seymour buscava intensamente o “poder do Espírito Santo”, orando cinco horas por dia, enquanto pastoreava uma pequena igreja *Holiness*. Ele enfrentou as leis de segregação⁶ racial da época para poder frequentar a escola. No momento em que as mulheres negras não tinham voz, nem direitos e nem liberdade no meio social e político, aparece um pastor negro que oferecia o direito de adorar o mesmo Deus dos brancos e pela primeira vez estas pessoas teriam a oportunidade de se expressar, sem medo do que os outros iriam falar.

Segundo relata Synan (2012), “quanto mais Seymour buscava intensamente”, pedindo que Deus lhe desse aquilo que Parham pregou, o verdadeiro Espírito Santo e fogo, com línguas, amor e o poder de Deus, como os apóstolos tiveram; mais pessoas eram atraídas com o mesmo propósito desse simples homem negro.

Uma reunião começou na Rua Bonnie Brae, número 214, e naquela mesma noite, em 9 de abril de 1906, o poder do Espírito Santo desceu sob as pessoas presentes, reunidas em oração e a maioria começou a falar em outras línguas, o que ficou conhecido como *glossolalia*⁷. O poder foi tanto naquela noite, que Jennie Moore (mais tarde se casou com Seymour) cantou e tocou piano, apesar de nunca ter frequentado uma aula sequer.

A partir desse dia, a casa da Rua Bonnie Brae ficou lotada com pessoas, buscando o batismo no Espírito Santo. Dentro de pouco tempo, o próprio Seymour também recebeu o sacramento e o dom de línguas. Charles Parham tornou-se o primeiro pregador a fazer a ligação entre ⁸experiências extáticas, com manifestações de transe e glossolalias (o falar em “línguas desconhecidas”), e a teoria do “batismo com o Espírito Santo”. Esta experiência mística foi identificada por eles como idêntica

⁶ Esta expressão é aplicada em situações que se referem à separação de raças, principalmente para com os afro-americanos, ou seja, momento quando os negros não tinham os mesmos direitos que os brancos.

⁷ Glossolalia, segundo a Bíblia (BKJ, 2012, p. 2062-2063) é o dom de línguas que (em grego transliterado: heterais glóssais), significa “línguas diversas”. É o que os pentecostais chamam de falar em outras línguas através do batismo com o Espírito Santo. Mesmo que não exista na bíblia este nome, eles acreditam ser o mesmo que ocorreu com os apóstolos de Jesus, no livro de Atos cap. 2. Horton (1994, p. 434) diz que “segundo acreditam os pentecostais, é uma experiência incomparável do Espírito Santo”.

⁸ São experiências de arrebatamento com algo maravilhoso como alguém que se acha transportado fora do corpo, absorto. Orlando Boyer (Pequena Enciclopédia Bíblica, p.258).

àquela descrita por ALMEIDA (2008), quando os apóstolos de Jesus tiveram no período da Festa de Pentecostes.

O local já estava ficando pequeno demais para as multidões, e não eram somente negros, também muitos brancos vieram para ver o movimento de perto. Este crescimento se deu porque as empregadas, que eram negras, falavam para suas patroas brancas sobre o que estava acontecendo. Além disso, havia pessoas de outros países, como disse o historiador e doutor em História da Igreja, MATOS (2010), *“tinham pessoas de muitas etnias e nacionalidades participando deste avivamento da Rua Azusa, isso contribuiu para a rápida difusão do movimento, não só nos Estados Unidos, mas em outros países”*.

Então Seymour, juntamente com outros, começou a procurar um lugar maior para comportar o povo. Eles encontraram um prédio na Rua Azusa, número 312, que havia sido uma igreja Metodista Episcopal, mas depois de ser danificada em um incêndio, foi utilizada como um depósito e estábulo. Mesmo sem reforma na estrutura do prédio, o primeiro culto foi realizado na Rua Azusa, no dia 14 de abril de 1906 e iniciou com o nome de *Missão evangélica da fé apostólica*, e em inglês *“The Apostolic Faith”*.

Um dos acontecimentos que contribuiu para o aumento dos adeptos da igreja da Rua Azusa, conforme relata Bartleman (1962) foi um terrível terremoto que atingiu a cidade vizinha de San Francisco, em 18 de abril de 1906. Mesmo sem rádio e televisão, as notícias do avivamento Pentecostal alcançaram o mundo, disseminando o Pentecostalismo entre os pobres, imigrantes, negros e brancos nos Estados Unidos. Em um curto período de três anos, centenas de fiéis se transformaram em missionários Pentecostais que, influenciados por Los Angeles, se espalharam primeiro para os EUA, depois, para Europa, Ásia, América Latina e África. Porém, diferente dos demais missionários, contratados e mantidos por agências e instituições interessadas na expansão do campo religioso norte-americano, os missionários Pentecostais se diferenciavam porque saíam mundo afora sem depender financeiramente de suas igrejas, pois acreditavam que Deus supriria todas as suas necessidades.

4. A religião no Brasil e o Pentecostalismo

Desde o período colonial, a miscigenação de culturas criou no Brasil um conjunto de elementos religiosos que mudaria para sempre o rumo da nação em vários sentidos, por exemplo, sociais, econômicos, étnicos e religiosos. Com a chegada do homem branco a partir de 1500, os verdadeiros moradores das terras brasileiras foram “diabolizados” e maltratados. Em março de 1549, o Padre Manuel da Nóbrega era chefe provincial e superior da missão da Companhia de Jesus enviada para o Estado do Brasil pelo rei português Dom João III. Anos seguintes, ele passou a ser cada vez mais tolerante com a escravidão indígena. Com a escravidão negra, os jesuítas não tinham problema. Em algumas cartas, Nóbrega solicitava o envio de “escravos da Guiné” para ajudar na manutenção dos colégios e orfanatos jesuítas. Os missionários, conhecidos também como a Companhia de Jesus vieram com o intuito de divulgar a religião católica no Brasil. Devido à forma de trabalho dos Jesuítas, Vasconcellos (1997) afirma que,

Nenhuma instituição humana havia sido julgada com mais parcialidade do que a dos jesuítas: para uns foram eles a idealização do poder católico, o tipo mais perfeito do ministro do Evangelho, numa palavra verdadeiros apóstolos, como em sua aparição, os denominou o povo; para outros simboliza [...] a falsificação da fé, o relaxamento das máximas da moral cristã, a corrupção da disciplina eclesiástica, quando exigiam os interesses de sua egoísta política. (VASCONCELOS, 1977, p. 40)

Mesmo assim, eles foram responsáveis pela criação de colégios e missões, passaram a ser responsáveis pela conversão dos nativos, pela administração das instituições de ensino e muitas vezes submetiam os indígenas ao seu modelo de vida europeu como educação, hábitos, comportamentos e padrão de conduta moral. Aqueles que resistissem deveriam ser exterminados, posição defendida por Nóbrega em sua carta datada de 8 de maio de 1558. Além disso, estas ordens não eram somente para os índios, mas também para os escravos africanos considerados como

ferramenta de trabalho. Conforme passava o tempo, os negros africanos foram se organizando em associações de caráter local e assim incorporando ritos e cultos aos deuses africanos, surgindo assim as religiões afro-brasileiras, como “acontundá, candomblé e o calundu”. Em meados de 1555 e 1560, na Baía da Guanabara, encontramos sinais dos primeiros calvinistas huguenotes franceses que fugiam da sua terra por causa da perseguição.

4.1 Chegada do Pentecostalismo no Brasil

O pentecostalismo surgiu do movimento da santidade do século XIX. A formulação do evangelho integral, o zelo pela evangelização do mundo nos últimos dias e a oração intensiva pelo derramamento do Espírito Santo precipitaram os reavivamentos em Topeka, Los Angeles, e os muitos que se seguiram. (HORTON, 2013, p. 35)

Quando falamos em Pentecostalismo brasileiro podemos citar duas denominações que se destacaram na propagação deste movimento, conhecidas como Congregação Cristã no Brasil, fundada em 1910, e as Assembleias de Deus, em 1911, que são o foco da nossa pesquisa.

Passados quatro anos do início do grande avivamento da Rua Azusa, chegaram ao Brasil dois missionários suecos vindos da cidade de Chicago, Estados Unidos, em 19 de novembro de 1910. Desembarcaram do navio *Clement Adolph* os missionários Gunnar Vingren e Daniel Gustav Högberg, ambos foram alcançados pelo avivamento que mudou a visão evangélica nos Estados Unidos e que agora mudaria também o rumo da igreja evangélica brasileira. Eles saíram dos Estados Unidos somente com o dinheiro de doações para a passagem de navio até o destino que Deus lhes havia mostrado. Conde relata a vinda deles da seguinte maneira,

(...) participavam de uma reunião de oração, o Senhor lhes falou, através de uma mensagem profética, que eles deveriam partir para pregar o Evangelho e as bênçãos do Avivamento Pentecostal. O lugar tinha sido mencionado na profecia: Pará. (CONDE, 2003, p. 23-24).

Gunnar Vingren, que era um pastor com formação teológica, teve como sua primeira preocupação a instrução dos primeiros adeptos da doutrina Pentecostal. Como não tinham dinheiro para estudar o idioma português, Araújo (2016) afirma que “(...) Daniel procurou emprego e conseguiu uma vaga numa fundição. Ali ele passou a trabalhar de dia, enquanto Vingren estudava o idioma. À noite, Vingren ensinava a Berg o que aprendera durante o dia”. E assim os dois aprenderam a falar o idioma nativo, não deixando de trabalhar e nem estudar. A intenção dos dois missionários era, segundo Araújo (2016), que eles “vieram ao Brasil pregar a mensagem Pentecostal que Deus havia acendido em seus corações. (...) não tinham a intenção de abrir nova igreja”.

Mesmo que eles não tivessem o interesse de abrir novas frentes de trabalho, não tinham ideia do que estava por vir. Mesmo congregando em uma igreja Batista, que ainda não havia experimentando o movimento Pentecostal como eles, ambos não esconderam a chama que ardia em seus corações. Tudo estava indo bem, até a madrugada do dia 2 de junho de 1911. De acordo com Vingren (2000) “A uma hora da madrugada, Celina começou a falar em novas línguas, e continuou falando durante duas horas”. E assim ela recebeu o batismo com o Espírito Santo. Outra mulher, chamada Maria de Nazaré, teve também essa mesma experiência. Devido a estes fatos, houve um grande alvoroço na Igreja Batista de Belém, que acabou expulsando dezessete membros. Conde diz que:

O pequeno grupo, no dia 18 de junho de 1911, convidou Daniel Berg e Gunnar Vingren a comparecerem à Rua Siqueira Mendes, 67, em Belém. (...) fundava-se a Assembléia de Deus que, nas décadas seguintes, causaria admiração e espanto ao mundo inteiro pela pujança de seu crescimento. (CONDE, 2003, p. 32-33)

Assim que foram se organizando e também crescendo sob a liderança dos dois missionários, os Pentecostais organizaram seu primeiro Concílio Geral, em 1914, com o intuito de propagar a mensagem pregada de todas

as formas possíveis, sejam editoriais em revistas, folhetos, livros, pregação, etc. Além disso, outros fatores contribuíram para o crescimento do movimento Pentecostal. O historiador Matos afirma que,

As pregações ao ar livre, os cultos evangelistas com apelos fortemente emocionais, um novo estilo de música, as manifestações físicas, com pessoas levantando as mãos e batendo palmas, dizendo glória, aleluia etc., tudo isso é herança do movimento pentecostal. (MATOS, 2010, p. 10)

Seguindo esta análise, o historiador esclarece que os protestantes tradicionais valorizavam mais a vida espiritual, o transcendente, do que as realidades do mundo material, que era considerado de menor importância para o crente. A primeira Igreja Pentecostal a investir em literaturas de jornais impressos foi a Assembleia de Deus, com um periódico intitulado “Voz da verdade”. Já em 1919, surgiu a “Boa Semente” e em 1929, o “Som Alegre” que também eram periódicos vinculados à igreja. Em 1930, segundo DANIEL (2004) seriam impressas as últimas edições dos periódicos “Boa semente” e “Som alegre” para dar lugar ao novo jornal, “Mensageiro da Paz”, órgão oficial das Assembleias de Deus até hoje.

Entretanto, o que de fato chamava tanto a atenção eram as doutrinas ensinadas por este movimento. Sua pregação central dizia que não existia outro salvador a não ser Jesus Cristo, o seu batismo no Espírito Santo e as línguas estranhas (glossolalia), os dons espirituais e a vinda iminente do filho de Deus para arrebatá-los seus escolhidos.

4.2 A primeira Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil

A primeira convenção geral no Brasil foi realizada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, dos dias 5 a 10 de setembro de 1930. Segundo DANIEL (2004), a partir do ano de 1931, os pastores nacionais assumiram a direção das regiões norte e nordeste e tiveram como pauta principal: “1) O relatório do trabalho realizado pelos missionários, 2) A nova direção do

trabalho pentecostal do Norte e Nordeste, 3) A circulação dos jornais Boa Semente e O Som Alegre, e em 4) O trabalho feminino na igreja”.

Já a primeira reunião geral, que é considerada oficial pela denominação, conhecida como CGADB (Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil) ocorre até os dias de hoje. Nestes encontros são tratados assuntos pertinentes ao crescimento da igreja em solo brasileiro, porém em alguns deles apresentaram grandes debates ao longo da história desta igreja. Por exemplo, assuntos como a ordenação de mulheres ao ministério pastoral caracterizaram-se como controversos. Segundo DANIEL (2004), “Na Convenção Geral de 1983, ele foi rejeitado por unanimidade” voltando em pauta novamente no ano de 2001, em Brasília, quando mais uma vez o pastorado das mulheres não foi aceito.

Também houve polêmica quanto ao uso do rádio, da televisão e de determinadas vestimentas dos membros da denominação. Conforme a igreja estava se expandindo pelos Estados brasileiros, o número de adeptos ao novo movimento crescia assustadoramente e então começou outra preocupação das lideranças assembleianas, que era a não contaminação dos Pentecostais com a teologia de outras religiões.

Se não bastasse isso, os líderes tinham outro desafio que era a modernização da sociedade, principalmente no que se refere aos usos e costumes, e isso também podia afetar o crescimento do movimento. Um dos mais conceituados líderes assembleianos era o missionário sueco Samuel Nyström, que queria consolidar o conservadorismo doutrinário dentro da instituição, direcionando esta questão aos membros, mas principalmente às mulheres. Como por exemplo, sobre Nyström:

Por sua influência, as mulheres não tinham poder de deliberação no tocante às questões de doutrina, ficando restritas apenas a condição de espectadoras como esposa de pastores. Para este autor desde o início, a estrutura de poder da Assembleia de Deus no país foi predominantemente patriarcal (SOUSA, 2011, p. 56).

E assim era a forma que a maioria dos líderes pensava até então, visto que a criação dos usos e costumes sempre foi deliberada a partir da figura

masculina, que eram os que formavam as lideranças da igreja. Na Convenção Geral de 1946, realizada em Recife, foi debatido pela primeira vez acerca das normas comportamentais para os fiéis assembleianos. SOUZA (2011) enfatiza esta questão quando afirma que “..José Teixeira Rego, um dos pastores que participava do evento leu um documento publicado no Jornal Mensageiro da Paz, em julho daquele ano, assinado pelo ministério da Assembleia de Deus de São Cristóvão, Rio de Janeiro, que impunha regras de vestimentas às mulheres”.

O temor dos pastores era de que a mulher, por ser considerada mais fraca, estaria mais propensa às vaidades do presente século e também ao espírito de mundanismo que estava pairando sobre a sociedade da época. Segundo DANIEL (2004) a partir do que foi publicado pela igreja da capital federal (Rio de Janeiro) elaborou-se um decreto proibindo as mulheres a cortarem os cabelos, rasparem as sobrancelhas. Também deveriam ter cuidado em não usar vestido curto, com decotes exagerados e com mangas compridas. Devido ao rigor do referido decreto, ele não foi aceito pelas lideranças da Convenção Geral, como também da própria igreja de São Cristóvão (RJ).

4.3. Os usos e costumes da comunidade Pentecostal

Os usos e costumes têm se modificado ao longo dos anos e essa modificação ocorre porque muitas vezes está sujeita às mudanças de períodos, de gerações, de lugares e culturas, pois mesmo pertencendo à mesma denominação religiosa, há variações de lugar para lugar. Algo que deve ser destacado é que muitas pessoas acabam confundindo usos e costumes com doutrina⁹. Para entendermos o que são usos e costumes dentro das Assembleias de Deus no Brasil, em especial do município de Campo Bom, precisamos saber qual a diferença que existe entre uso e costume, e também qual é a utilidade do costume religioso, já que há tanto interesse da

⁹ Segundo a pequena enciclopédia bíblica de Orlando Boyer, p. 253, doutrina é tudo o que é objeto de ensino, disciplina.

igreja em preservar. Segundo o dicionário de Língua portuguesa (2012), “uso” é o ato de usar, é o emprego de qualquer coisa, moda; já a palavra “costume”, conforme o mesmo dicionário é uma prática usual, vestuário geralmente observado. Sendo assim, pode ser entendido como prática ou modo de viver de cada denominação religiosa. Essas normas ou regras incluem as vestimentas masculinas e femininas, identificando a qual denominação pertence, ou seja, faz parte da identidade de uma instituição que instrui seus adeptos a viverem separados das demais religiões.

Isto de certa forma tem um peso que recai mais sobre o lado feminino, como destaca Mariano (1999) “é a expressão utilizada pelos Pentecostais para se referir ao rigorismo legalista, às restrições ao vestuário, uso de bijuterias, produtos de beleza, corte de cabelo e a diversos tabus comportamentais existentes em seu meio religioso”. Mesmo que tenha acontecido uma flexibilização dos usos e costumes, como a permissão ao uso de maquiagens e pinturas por parte das mulheres, desde que sem exageros, a extinção da norma que proibia a alteração das sobrancelhas e o corte controlado do cabelo, ainda assim muitos adeptos tentam manter estas tradições. Hobsbawn e Ranger (1997) acreditam que estas regras relacionadas às tradições sejam inventadas. Ele diz que,

(...) conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSAWM; RANGER, 1997, p. 09)

Tendo os usos e costumes como um dos principais diferenciais de sua identidade na sociedade, a Assembleia de Deus ainda procura manter viva as suas tradições, mesmo que tenha certa rigidez na “tradição dos usos e costumes” por parte de alguns líderes, como destaca Silva (2003). A Igreja Assembleia de Deus na cidade de Campo Bom mantém suas tradições, mas certas particularidades mudam de um bairro para outro. Dados do IBGE comprovam que dos 15.772 evangélicos, 6.557 pertencem ao movimento

Pentecostal, sendo 4.344 membros das Assembleias de Deus. Ela possui dezenove igrejas, ou congregações, espalhadas por dezenove bairros, incluindo sua sede. Tendo seus trabalhos iniciados em meados da década de 1950, veio a se tornar instituição oficial em dezoito de abril de 1985.

5. A intolerância religiosa na escola

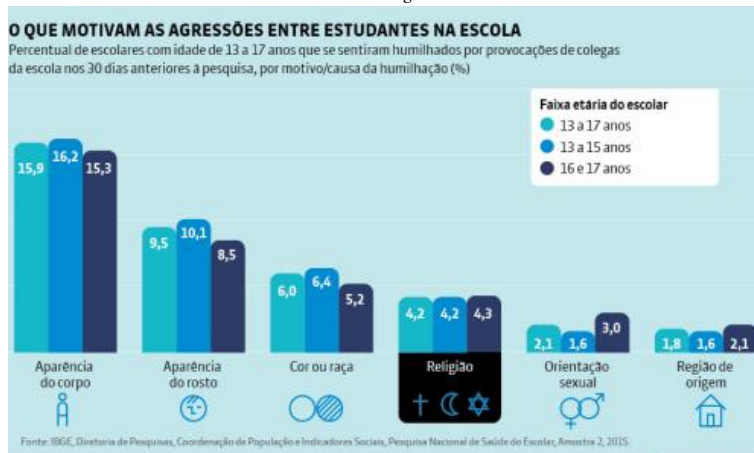
A intolerância religiosa começa a criar forma na escola, dentro da sala de aula. Conforme o dicionário da Língua Portuguesa (2012) intolerância significa “falta de tolerância, violência; intransigência. É um termo que descreve a atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças, ou até mesmo crenças religiosas do outro”. Ela é, sem dúvida, um dos maiores problemas dentro da escola, pois gera conflitos e violência por causa de crenças e práticas religiosas de outrem.

Este tipo de preconceito pode resultar não somente em perseguição religiosa, como também em violência física, muitas vezes. Neste sentido, podemos dizer que a negação de benefícios de direitos e liberdades civis, agressões verbais, religiosas, incitamento ao ódio, constituem-se em flagrante intolerância religiosa, indo na contramão do que diz a LDB (1996) em seu artigo 3º, em que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. A tolerância pode ser praticada de muitas formas e uma delas é através do diálogo, como afirma Bobbio,

A tolerância pode significar a escolha do método da persuasão em vez do método da força ou da coerção. Por trás da tolerância entendida desse modo, não há mais apenas o ato de suportar passiva e resignadamente o erro, mas já há uma atitude ativa de confiança na razão ou na razoabilidade do outro, uma concepção do homem como capaz de seguir não só os próprios interesses, mas também de considerar seu próprio interesse à luz do interesse dos outros, bem como a recusa consciente da violência como único meio para obter o triunfo das próprias ideias (BOBBIO, 1992, p. 210).

Uma pesquisa realizada pelo IBGE (2015) demonstrou através de dados que, muitos alunos sofrem com algum tipo de preconceito, mas o que muitas vezes não é percebido dentro do ambiente escolar é que isto se dá por causa da religião que muitos seguem. Veja no quadro abaixo;

Gráfico 1: O motivo das agressões nas escolas.



Fonte: IBGE, 2015

A intolerância religiosa não é um fenômeno recente, mas o problema é que ela vem crescendo assustadoramente tanto na sociedade como no meio escolar. De acordo com a pesquisa é possível observar que, 4% do preconceito existente é devido a motivos religiosos. E a preocupação maior é quando a intolerância religiosa se transforma em violência, ou seja, uma violação praticada contra outra pessoa principalmente na escola, local onde ela não deveria estar como defini Monini:

Violência é toda ação, toda ideologia e toda política ofensiva à humanidade nas suas expressões singulares, étnicas, culturais, nacionais, subtraindo-lhe condições de sobrevivência, ocupando espaços vitais e territórios, destruindo valores, ritos, mitos, símbolos, tradições e identidades (MONINI, 2004, p. 68).

Dessa forma, percebem-se múltiplas violências ocorrendo por motivo da intolerância religiosa, uma vez que os membros de determinadas religiões são ofendidos, humilhados ou até, em alguns casos, fisicamente agredidos.

6. Relatos de adolescentes Pentecostais em Campo Bom

6.1 Caminhos Metodológicos

Com o fim de identificar os atos de intolerância religiosa especificamente com relação aos estudantes Pentecostais, na rede pública municipal de Campo Bom, no estado do Rio Grande do Sul, foram entrevistados dez estudantes com idade entre 12 e 15 anos, por meio de perguntas abertas e não induzidas, tendo como desafios a idade dos estudantes, os valores e suas relações com colegas e professores, atingindo estudantes de vários bairros do município. A cidade de Campo Bom localizada no Vale dos Sinos, distante há cinquenta e seis quilômetros da capital Porto Alegre, foi fundada em 31 de Janeiro de 1959. Segundo Lang (1995), os pioneiros chegaram, sucessivamente, nos últimos dias do ano de 1825 e nos primeiros dias de janeiro de 1826, deparando-se com imensas dificuldades da colonização. As primeiras famílias de colonizadores foram os imigrantes alemães em sua maioria protestantes de denominação luterana. Inicialmente a religião predominante nesta época era a Evangélica, inaugurando assim a primeira igreja Evangélica em 1851 e tombada como símbolo do patrimônio histórico e cultural do município em 1994. Com o passar do tempo a religião evangélica foi dando lugar para a religião católica como descreve Fleck;

No início da colonização, e ainda por longos anos, a população de Campo Bom era formada, quase que exclusivamente, por famílias evangélicas. Em 1909, portanto perto de cem anos após o início da colonização, a Comunidade Católica contava com 200 famílias que decidiram construir uma capela (FLECK, 2001, p. 172).

A preocupação dos imigrantes e de seus descendentes pela educação dos filhos era permanente. Onde o Estado não providenciasse uma escola, nascia uma escola comunitária, mantida pelos pais dos alunos. Os prédios que serviam de capela nos finais de semana, durante a semana funcionavam como espaço escolar como diz Dreher,

Essa ligação “Igreja-Escola” não é casual, mas consequência da Reforma Luterana. Todo evangélico-luterano deve ser alfabetizado para conhecer as bases de sua fé, isto é, para estudar o Catecismo Menor e para ler a Bíblia, e para participar do culto dominical, cantando os hinos do livro de cânticos. (DREHER, 1922, p. 24)

Esta cultura de alfabetizar as crianças foi algo que surtiu um efeito positivo, porque à medida que a população foi crescendo (segundo o censo do IBGE (2010), a cidade contava com 60.074 pessoas com estimativa para 2019 de 66.712) foi aumentando também o número de escolas que hoje totalizam 59 escolas de Educação Básica conforme INEP (2018). Já o IDEB (2010) através de sua pesquisa do censo escolar dos alunos matriculados em 2018 é um número significativo com taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, obtendo um percentual de 98,9%.

6.2. Ser “crente” na escola: relatos de intolerância

Como forma de regulamentar a Educação Religiosa nas escolas públicas, a LDB, no artigo 33, legisla sobre este assunto da seguinte forma:

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. (LDB, art. 33, Lei Federal n/ 9.475, de 22 de julho de 1997).

Conforme a Constituição Federal de 1988 determina que o Ensino Religioso, mesmo facultativo para o aluno, precisa estar presente como disciplina nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Diante deste desafio foi homologado o (RCG) Referencial Curricular Gaúcho, para fornecer diretrizes como a direção organizacional, propondo metas a serem alcançadas seguindo a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular. Através do referencial são apresentados os direitos e objetivos que deverão ser considerados na elaboração dos documentos das escolas, com respeito ao Ensino Religioso observando que,

A laicidade do ensino, consolidada a partir da Constituição de 1988, fortalece a necessidade, especialmente, de um Ensino Religioso não proselitista. A partir da LDBEN de 1996, depreende-se que o Ensino Religioso tenha uma abordagem não confessional em todo o território nacional, tendo em vista o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. (Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso, 2018, p. 50)

Apesar de ter como um dos objetivos promover experiências que respeitem a cultura e a religiosidade do Estado do Rio Grande do Sul, a perseguição e os ataques com relação à religião, mesmo que muitas vezes não venha a público, está presente no dia a dia das escolas. A intolerância sempre existiu no cotidiano brasileiro, principalmente com o aumento e a polarização para com as religiões, igrejas Pentecostais e neopentecostais. Isto traz sérios problemas, pois prejudica crianças, adolescentes e jovens, tornando-se um impedimento para que a escola desenvolva sua função principal, que é ensinar. Neste caso, destacam-se os objetivos que a BNCC estabelece para o Ensino Religioso nas escolas do Brasil:

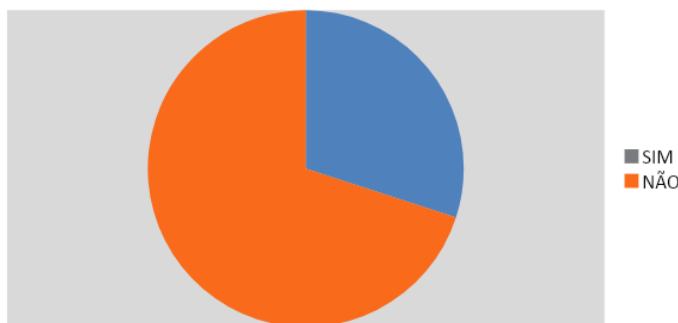
a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, BNCC, 2017, p.435)

No item “a” o documento dá ao aluno o direito de construir sua identidade, e não somente através da prática, mas também do transcendente, observando os valores de cada cultura. No item “b” foca-se no respeito e na tolerância, promovendo a igualdade e combatendo todo tipo de intolerância que permeia nossa sociedade, ou seja, a BNCC estabelece que o Ensino Religioso também é espaço para promoção dos direitos humanos.

No item “c” compreendemos, segundo a BNCC, que toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de religião. E isso fomenta a tolerância, o respeito e o apreço pela liberdade religiosa, destacando o sentimento e a prática da vida coletiva em uma perspectiva de acolhimento.

Três dos estudantes entrevistados alegaram que já sentiram isso de perto, quando foram questionados se “já riram de mim por causa da minha religião?”. Conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 2: Respostas ao questionário.
Já riram de mim por causa da minha religião?

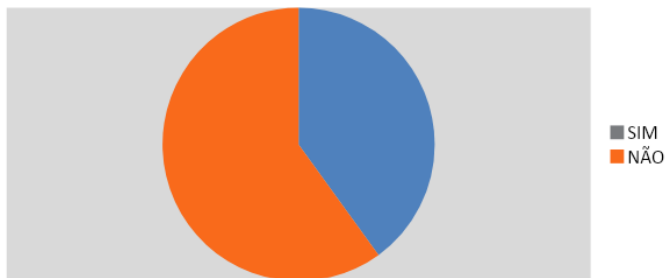


Fonte: O Autor, 2019

Devido às tradições que são peculiares de cada religião, as Assembleias de Deus mantiveram por muito tempo seus usos e costumes, observando o que diz ALMEIDA (2008) “ensina teu filho no caminho em que deve andar e quando crescer não se desviará dele”. Estes ensinamentos foram passados de pai para filho e de geração para geração. Ainda hoje existem aqueles que procuram guardar seus dogmas, e são estes que muitas vezes sofrem preconceito pelo simples fato de dizer o nome da sua denominação. Uma das respostas foi que não aconteceu uma vez, mas algumas vezes.

Como os casos de intolerância religiosa estão sendo crescentes na escola, estes refletem diretamente no convívio escolar, conforme pode ser observado na resposta da pergunta seguinte, demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Respostas ao questionário.
Já perdi amigos na vida por me vestir como crente?



Fonte: O Autor, 2019

O preconceito em relação às roupas usadas está - de certa forma - unido com a discriminação pela pobreza. Por muito tempo o movimento Pentecostal era conhecido como a religião dos pobres. Mariano destaca que,

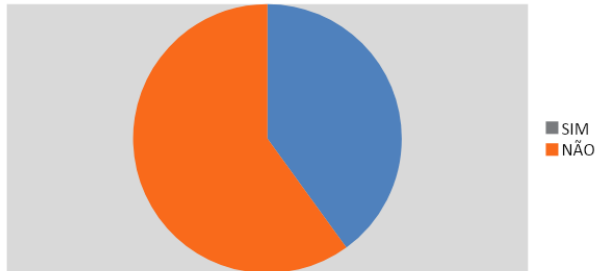
O que, por sua vez, possibilitou a formação e consolidação do pluralismo e de um mercado religioso. Nos planos social e econômico, a enorme desigualdade social, a explosão da violência e da criminalidade urbana, as altas taxas de pobreza, a elevada proporção de lares monoparentais, chefiados por mulheres pobres, a precariedade da situação de grande parte dos trabalhadores no mercado de trabalho, sobretudo no informal, favorecem uma religião que tende a direcionar sua missão de salvação aos sofrendores e desprivilegiados. (MARIANO, 2010, p.7)

Mas esta visão foi mudando com o passar dos anos, a partir do momento em que o movimento Pentecostal começou a atingir as classes sociais mais altas, chegando até os mais abastados como relata Lima,

Nos últimos anos, a Assembleia de Deus está empenhada em modificar na opinião pública a imagem de que seja apenas a religião dos humildes, dos pobres. Não que pretenda deslocar a força de sua atuação para outros segmentos sociais. Absolutamente, não tem a intenção de elitizar-se. Contudo, vê com interesse a penetração de sua doutrina no meio burguês, especialmente no setor empresarial, entre a classe média e alta, de forma a ir perdendo a característica de grupo religioso preferido apenas pelas pessoas de baixa renda. (LIMA, 1987, p. 76)

Conforme é possível identificar no gráfico de número 4, o preconceito vai além de agressões verbais, chegando ao extremo da agressão física. Segundo ABRAMOVAY (2003) “a escola não é mais um local neutro, resguardado dos riscos exteriores”.

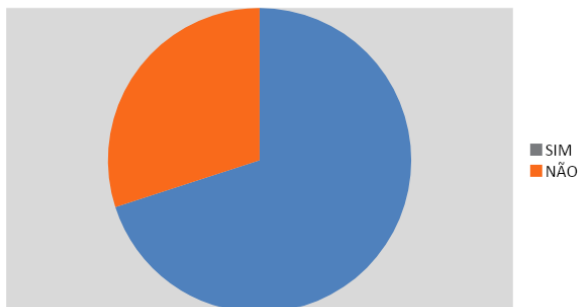
Gráfico 4: Respostas ao questionário.
Já sofri agressão verbal ou física por causa da minha religião?



Fonte: O Autor, 2019

Dos alunos ouvidos, três sofreram agressões verbais, destacando dois alunos que, em suas respostas, disseram que foram discriminados pelos próprios colegas. Nas palavras de SCHELB (2016) “A violência nas escolas é uma realidade mundial”, e isso deve ser combatido para que o espaço escolar seja um lugar de ensino e acolhimento sem violência. No gráfico de número 5, é possível visualizar um número maior de alunos que responderam (sete) já terem presenciado algum tipo de desrespeito religioso.

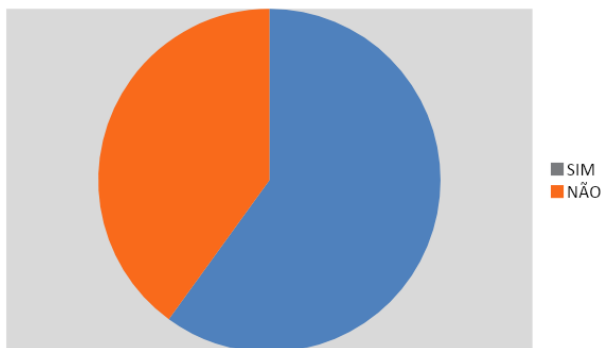
Gráfico 5: Respostas ao questionário.
Em sala de aula eu já presenciei desrespeito religioso entre alunos?



Fonte: O Autor, 2019

Um dos entrevistados foi ainda mais além, segundo ele “sim, já presenciei até mesmo de professores”. O professor é um cidadão como os demais, livre para expor suas ideias e pensamentos segundo SCHELB (2016) “porém, quando estiver no exercício da função de magistério¹⁰ - em escola pública ou privada – o professor se submete ao regime legal da Educação”. Como exemplificado no próximo gráfico (6), sobre o preconceito por parte dos professores, quatro alunos relataram que sim, já presenciaram este fato em sala.

Gráfico 6: Respostas ao questionário.
Já presenciou desrespeito religioso por parte dos professores em sala de aula?



Fonte: O Autor, 2019

O preconceito é “opinião formada sem reflexão” segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2012), é um juízo de valor sem razão objetiva, que se manifesta através de atitudes discriminatórias contra crenças, pessoas, comportamentos e até mesmo por local de nascimento, mas neste caso é sobre o aluno que é discriminado por alguns professores pela sua prática religiosa. Muitos docentes, que atuam na área do Ensino Religioso, não se sentem seguros para explorar este tema com seus alunos, por lhes faltar formação e conhecimento como afirma Oliveira;

¹⁰ Magistério é a docência, ou a educação formal, o ensino de conteúdo, atribuída a quem tem como profissão o cargo de professor e/ou de especialista em educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A escola é um espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador [...]. Trabalhar as diferenças é um desafio para o professor [...]. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar [...]. Se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores da classe dominante e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. (OLIVEIRA, 2001).

Esta realidade pode ser mudada, quando existe uma conscientização da importância em formar professores e qualificá-los dentro das diretrizes do fenômeno religioso, que é algo presente nas múltiplas culturas existentes. Diante da resposta à referida questão descreveu o aluno, “sim, deboches e quando tentava rebater era humilhado”. É importante ressaltar que o papel do educador não é doutrinar, mas exercitar a isenção na construção dos conteúdos. A escola é um espaço universal e tudo o que acontece na sociedade é um reflexo da formação e educação que está sendo ensinada. Para Schelb (2016), “Quando a família matricula o filho na escola, está autorizando expressamente a instituição de ensino a agir como seu representante na educação do menor”. Mas muitas vezes isso não acontece, porque o ambiente que era para ser de acolhimento e lugar para se fazer amigos, infelizmente torna-se um local de preconceito, afetando o desenvolvimento do aluno e sua qualidade de ensino. Dos dez alunos que responderam a seguinte pergunta: “se o preconceito é uma realidade na sua escola, de que maneira ele ocorre?”. Sete alunos responderam sim, dos quais seis relataram um pouco da forma que foram afetados, referindo-se ao preconceito como realidade. Deste elevado número de alunos que confirmaram, percebeu-se que quatro deles moram em bairros distantes do centro, onde as igrejas preservam mais os usos e costumes de suas denominações. O primeiro aluno disse que o desrespeito “ocorre através do *Bullying*, zombaria, entre outros”. O preconceito tem várias faces, como descrito pelo segundo aluno. Quando perguntado, ele respondeu “sim, com piadas direcionadas a mim”. Já o terceiro respondeu que “sim, acham que por você não ir nos mesmos lugares, e não escutar certas músicas você

é chato”. O quarto aluno complementa de uma forma mais forte: “Sim, eu queria brincar com eles e eles disseram ‘você é santinho’, não pode brincar com a gente, e agora mudei de escola e não quero que meus colegas novos sejam assim”.

Pode-se mesmo afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. [...]. A sala de aula não escapa disso [...]. Para trabalhar os conflitos recorrentes da intolerância é preciso compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, notadamente se levarmos em conta que elas não podem ser analisadas fora de seus contextos. (ITANI, 1998, p. 119)

A quinta entrevistada foi mais além, relatando da seguinte forma: “minha professora de Ensino Religioso inventa mentiras sobre minha religião”. Isso coloca em xeque a formação e capacitação dos professores e equipes pedagógicas, pois cada um tem suas concepções sobre este assunto e é necessário que isto mude urgentemente, para que o aluno tenha uma formação de qualidade. Diante deste enfrentamento, o professor, mesmo possuindo especialização em Ensino Religioso, precisa vencer os obstáculos encontrados em sala de aula como destaca Hengemühle,

Certo é que, olhando para a história, vemos que os professores sempre foram chamados para resolver problemáticas sociais. Também, agora, quando a família e os valores morais estão em crise sem precedentes, o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, e se apela, novamente, de forma muito incisiva, ao trabalho do professor (HENGEMÜHLE, 2007, p. 85).

Uma das formas de preconceito mais presente hoje talvez seja aquela que passa despercebida, como uma brincadeira, mas que acaba atingindo alguém, como a sexta estudante descreveu: “sim, certa vez cantei um louvor na escola e alguns de meus colegas ficaram rindo e zombando de mim, alguns dizem que tudo que nós fazemos é coisa de velho, nossa forma de pensar, forma de agir, forma de se vestir, tudo”, relatou. Esta é a barreira encontrada diariamente dentro das escolas públicas, em especial no município de Campo Bom - RS. Para mudar esta realidade faz-se necessário

resgatar a autoconfiança, o diálogo e a importância do respeito com o outro, indiferente da sua religião.

Quando levantada a questão sobre como o estudante se veste para ir à escola e se já presenciou algum tipo de preconceito por se vestir diferente nas aulas de educação física, todos os dez foram unânimes ao dizer que não. Interpreta-se que isso se dá devido à obrigatoriedade do uso do uniforme escolar nessa rede de ensino, pois de certa forma esta cultura do uso do uniforme contribui para a diminuição do preconceito diante daqueles alunos que devido a sua religião se vestem diferente, uma vez que neste caso todos se vestem iguais.

7. Considerações finais

A pesquisa oportunizou o desenvolvimento de reflexões importantes e retratou desafios sobre a intolerância religiosa dentro da escola pública no município de Campo Bom - RS. Foi possível observar que o Ensino Religioso pode vir a ser um instrumento de grande valor na formação do mundo cultural. A importância desta disciplina está na capacidade de discutir as questões religiosas, apresentando as mais diversas religiões de forma a combater o preconceito, ao trazer esclarecimento e sensibilidade para com a fé do outro.

Com os dados levantados foi possível compreender que a intolerância religiosa se dá em vários aspectos, podendo ser uma tendência comum a todos os humanos. Ela ocorre quando se verifica a negação dos sentimentos do outro com suas crenças e culturas ou qualquer outro ato que prejudique a liberdade de quem quer que seja. No caso das comunidades Pentecostais, ficou nítido o quanto estas crianças e adolescentes sofrem o desrespeito em relação a sua fé. Estes estudantes compõem um grupo cada vez mais numeroso, mas que, ainda assim, sofre preconceito. Ser “crente” se torna um estigma social, uma identidade que o adolescente, muitas vezes, busca camuflar, a fim de ser aceito em um meio hostil, que se tornou

a escola. Mais alarmante ainda é perceber que, em muitos casos, os próprios docentes são agentes desse desrespeito.

Visando a mudança desta realidade, tornam-se necessárias duas ações: a) a escola, juntamente com sua equipe pedagógica e professores, assegurar que o Ensino Religioso seja ministrado contemplando o que se propõe na BNCC, enquanto disciplina de suma importância na formação do cidadão. b) garantir, por meio de formação continuada, a qualificação docente para atuar frente à multi/interculturalidade de forma respeitosa e ética; e aos professores de Ensino Religioso, oportunizar qualificação sobre a história das religiões, em especial aos presentes em sua comunidade local, dentre as quais o Pentecostalismo certamente tem seu espaço. Tais ações são papel do poder público e dos gestores de instituições privadas e podem se tornar forma de impedir a continuidade das violências contra os estudantes Pentecostais e de outras religiões que sofrem preconceito.

Referências

- ABRAMOVAY, Mirian, **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas**. Flacso: São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, João Ferreira, **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, 2008. Evangelho de Lucas, capítulos 23 e 24
- ALMEIDA, João Ferreira: **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, 2008. Romanos, capítulo 1.17
- ARAUJO, de Israel, **História do Movimento Pentecostal no Brasil**. Rio de Janeiro: CPAD. 2016, pag. 33
- BARTLEMAN, Frank, **A história do Avivamento Azusa**. São Paulo: D´Sena/ Worship, 1962.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 Ago 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

CESARÉIA, Eusébio de, **História Eclesiástica**. São Paulo: Novo século, 2002, pag. 49.

CONDE, Emílio, **História das Assembleias de Deus no Brasil**. Rio de Janeiro: CPAD, 2003.

DANIEL, Silas, **História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil**. Rio de Janeiro: CPAD, 2004.

DREHER, Martin Norberto, **Sal da Terra, Cem anos de comunidade e Escola Evangélica** Campo Bom: Escola Profissional La Salle, Gráfica Editora, Canoas/RS, 1922.

GEORGE, Timothy, **Teologia dos Reformadores**. São Paulo: Vida, 1994.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: Hall, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENTGES, Carina da Silva de Lima; MAGNUS, Daniel Jesus Viera; OLIVEIRA, Lucy Anne Rodrigues; BRESOLIN, Marcelo; GUIMARÃES, Nídila Cristina Alonso da Silva; SEMENSATTO, Simone; FRANTZ, Valéria Lucas. **Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Uergs, 2018, 106p.

HENGEMÜHLE, Adelar, **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, pag. 85.

HORTON, M. Stanley, **Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: CPAD, 2013.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terencer. **A invenção das tradições**. (Coleção Pensamento Crítico; v.55) Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades: Panorama Campo Bom, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/campo-bom/pesquisa/23/22107>> Acesso em 10 dez. 2019.

- INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Sinopse Estatística do Censo Escolar 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/857-campo-bom/censo-escolar?year=2018&dependence=o&localization=o&education_stage=o&item=> Acesso em: 10 Dez. 2019
- ITANI, A. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: AQUINO, J. G. (Org.). Diferenças e Preconceito na Escola - Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo, SP: Summus, 1998.
- LANG, Guido, **Campo Bom: História e Crônica, 1826/1996**, Campo Bom: Papuesta Indústria Gráfica Ltda, 1995/1996.
- LIMA, Delcio Monteiro de, **Os Demônios descem do Norte**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- LOCKE, John: **Carta acerca da tolerância**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARIANO, Ricardo, **Neopentecostais: Sociologia do Novo Testamento no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MARIANO, Ricardo, **Revista IHU on-line**, São Leopoldo: edição 329, Maio 2010, p. 7, site <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/329> visitado em 30/10/2019.
- MATOS, de Alderi, **Revista IHU on-line**, São Leopoldo: edição 329, Maio 2010, p. 9, site <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/329> visitado em 20/10/2019
- MOURA, Maria Lacerda de, **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Editora Escala, 1999.
- OLIVEIRA, Eliana de, Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar; questões para debate. Dezembro de 2001. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano I. N° 7.
- PORTUGUESA, **Dicionário Língua**, São Paulo: Editora RIDEEL, 2012.
- SCHELB, Guilherme, **Manual do Professor**, Brasília: BeZ Editora, 2016.
- SILVA, Cláudio José da. **A Doutrina dos Usos e Costumes na Assembleia de Deus**. Dissertação apresentada ao Departamento de Filosofia e Teologia, Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2003.

SILVA, Lais Nunes da Silva; SOUZA, Catielle Alves; BRESOLIN, Marcelo; AZEVEDO, Gilmar; SEMENSATTO, Simone. **Manual de trabalhos acadêmicos e científicos da UERGS**: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. Porto Alegre: Uergs, 2013, 150p.

SOUSA, B. de Oliveira. **Uma perspectiva histórica sobre construções de identidades religiosas: A Assembleia de Deus em Imperatriz**, MA. Maranhão: Ética Editora, 2011.

SYNAN, Vinson, **O Século do Espírito Santo**. São Paulo: Vida, 2009. <https://www.avivamentoja.com/avivamentos-do-passado/seculo-20/william-seymour-e-a-rua-azusa>, visitado em 07/11/19.

VASCONCELOS, Simão de, **Crônica da Companhia de Jesus**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes/INL/MEC, 1977, p. 40.

VINGREN, Ivar, **O Diário do Pioneiro**. Rio de Janeiro. CPAD, 2000.

Das contas do rosário ao som do tambor: religiosidade afrodescendente na escola

*Priscila Adriana Oliveira da Silva*¹

*Pilato Pereira*²

*Magna Lima Magalhães*³

1. Introdução

O Ensino Religioso concebido historicamente como doutrinário, na atualidade adquiriu status de área de conhecimento, identidade pedagógica curricular. Em meio ao século XXI, após muitas discussões referentes à disciplina do Ensino Religioso, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a qual explicita que o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental é parte complementar da formação básica do cidadão, tendo matrícula facultativa e carecendo ser multiconfessional. O que constitui articular que, as mesmas oportunidades de estudo devem ser oferecidas a todas as religiões. Portanto, o que se examina nesse estudo é o sentimento de identificação/pertencimento de sujeitos pertencentes à comunidade Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito em suas experiências escolares.

¹ Graduada em História pela Universidade Feevale. Pós graduada em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

² Mestre em Teologia Sistemática pela PUCRS.

³ Doutora em História. Docente do Curso de História e do PPG em Processos e Manifestações Culturais.

Historicamente as heranças culturais afrodescendentes, indiscutivelmente, fundamentais para a construção da identidade cultural brasileira, embora valorizada na atualidade e sendo tema de inúmeros estudos, teve sua presença negada em uma região de colonização europeia. O desconhecimento sobre a cultura negra ocasiona preconceitos relacionados às Manifestações Religiosas de matriz afro-brasileiras.

A disciplina de Ensino Religioso, de cunho tão importante para desmistificar preconceitos enraizados na sociedade brasileira, deveria apresentar e propagar o Fenômeno Religioso e a formação cidadã, que deve respeitar a diversidade e o pluralismo religioso, posto que, a escola, ao ofertar espaço às diferentes manifestações de cada religião, exercita o princípio da tolerância, em sala de aula, no espaço escolar e na sociedade como um todo.

Seguindo esses preceitos, o presente artigo que visa abordar um diálogo entre temporalidades distintas, presente e pretérito, que possibilitem e contribuam sobre o tema apresentado neste estudo perante a realidade histórica, religiosa e social da maioria da população brasileira, esta, descendente de escravizados, de cativos, de guerreiros, de reis e de rainhas. A importância da Capela do Rosário até os dias atuais na cidade de São Leopoldo, principalmente sua importância para os negros, destaca a necessidade de estudos que promovam uma análise da presença da Irmandade na cidade. Para homens e mulheres negros, manter a Capela de Nossa Senhora do Rosário é manter viva a memória da comunidade, da Irmandade, do orgulho e da estima pela Santa Padroeira e de todos os significados contidos na formação e integração da Irmandade e sua história.

Para tanto, será contextualizado, de forma concisa, o cenário da Vila de São Leopoldo no século XIX, descrevendo como no Vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo, conhecida historicamente como o “berço” da imigração alemã (1824), existe um marco da presença negra. Localizada na Rua São João, em frente à Praça 20 de Setembro, quase despercebida,

há uma pequena capela, a Capela de Nossa Senhora do Rosário. Construída em meados de 1853, através da face negra católica da antiga vila de São Leopoldo, que buscava um lugar para demonstrar e manifestar sua devoção e religiosidade. Um local onde as performances, as danças, os ritmos, as cerimônias e os sons em louvor da padroeira da Irmandade, Nossa Senhora do Rosário, puderam se manifestar. Sem dúvida, não pensar na constituição histórica da Vila de São Leopoldo, sem mencionar a presença negra e, principalmente, sua conexão com a fundação, organização e devoção da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, seria um erro.

Quando criança, ouvi muitas histórias contadas por meu pai, familiares e amigos descendentes de membros da Irmandade sobre a dificuldade de os negros serem aceitos na antiga vila de São Leopoldo e, principalmente, as lutas e dificuldades enfrentadas pela comunidade do Rosário em promover a construção da Capela do Rosário ao longo dos anos. Os discursos mencionavam solidariedade entre escravizados e não escravizados, ajuda mútua entre irmãos, possibilidade de momentos de encontros e descontração no espaço da Capela do Rosário, momentos que proporcionavam manifestações devocionais como liberdade e expressão religiosa ancestral, ocasiões de socialização, como casamentos entre escravizados, também foram realizados lá.

Assim, a curiosidade e as histórias desveladas a partir de diferentes vozes motivaram o tema do presente trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso, que se concentra no desenvolvimento de uma análise sobre o sentimento de identificação/pertencimento de sujeitos à comunidade Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito em suas experiências escolares.

Além de conhecer as experiências escolares de sujeitos pertencentes à comunidade da Irmandade Nossa Senhora de Rosário e São Benedito relacionados à religiosidade afrodescendente, o pertencimento, os significados construídos por eles a partir dessas experiências e como sua liberdade de crença religiosa foi trabalhado, afetado dentro do espaço escolar. Dado que cada indivíduo tem o direito constitucionalmente

garantido de acreditar e seguir os ritos religiosos que considera mais pertinentes aos seus ideais.

O estudo também tem como objetivos específicos: aprofundar o conhecimento sobre a área de Ensino Religioso, a fim de analisar como a liberdade religiosa se opôs à Educação Religiosa como disciplina; conhecer a Legislação que rege a Ensino Religioso no Brasil e as Diretrizes Curriculares para os sistemas educacionais; e, também, verificar se os membros da comunidade da Irmandade sentem-se identificados com os materiais oferecidos para o Ensino Religioso oriundos das religiões afrodescendentes.

2. Histórico do Ensino Religioso: a presença da religiosidade e cultura africana e afro-brasileira na Lei 10.639/03

A concepção de Ensino Religioso, para Teixeira (2011), é uma conquista histórica para a disciplina de Ensino Religioso, ao longo do tempo, inserida na trajetória da educação nacional, proveniente de sua desvinculação entre a Igreja e o Estado, assegurada pela Constituição Federal de 1988, efetivando sua construção como disciplina escolar. Essa conquista implica a tolerância a todos os cultos, impedindo manifestações oficiais sobre a legitimidade de qualquer posição religiosa. O Ensino Religioso é reconhecido também na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) a qual define o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental, possibilitando que todas as religiões tenham as mesmas oportunidades de estudo, com matrícula facultativa e multiconfessional (TEIXEIRA, 2011, p.14).

Segundo Passos (2007), o Ensino Religioso é estabelecido como área de conhecimento, cujo objeto de estudo é o Fenômeno Religioso sem proselitismo, instigador de reflexões sobre fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos como componentes curriculares. E para tal, atua com a proposta educacional, da compreensão do Transcendente e do

sentido da vida, além de proporcionar aos alunos propostas universais de valores, como o respeito mútuo.

O estudo de Teixeira (2011), evidencia que tratar de religião torna-se uma questão complexa, pois a religião além de um “fenômeno religioso” - objeto principal de estudo das Ciências da Religião, levando em seus estudos suas formas de manifestações em diferentes culturas e sociedades -, percorre o íntimo de cada um, onde, em sua maioria, a religiosidade é parte fundamental integrante do conhecimento humano, com seu senso religioso substrato, muitas vezes remetendo a questões do fundamento de vida, tradições religiosas, de culturas e a possibilidade de entrar em contato com um mundo pluricultural no qual estamos inseridos.

Para tal, Soares (2019), diz que é importante considerar relevante compreender que a disciplina de Ensino Religioso foi entendida, ao longo dos anos, a partir de inúmeras abordagens e concepções, em diversos setores sociais, caracterizando-se entre a economia, a política e o poder. A trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil perpassou por três períodos: Período Colonial, Período Imperial e Período Republicano.

Reginaldo (2009), ressalta que devido à colonização portuguesa de forte orientação católica romana, a educação teve como base a Escola, a Igreja e a Sociedade. Tanto no período Colonial quanto no Imperial, vigorou o regime de padroado. A metrópole portuguesa teve como principal objetivo a expansão da fé católica. Nesse contexto, desenvolveu-se o processo de evangelização e catequização das populações de matrizes indígenas e africanas, ou seja, certa maneira foi desenvolvida uma espécie de Ensino Religioso, de educação e de formação religiosa nos moldes da doutrina católica, como estabelecida pelo Concílio de Trento.

Segundo Malavota (2009), na Europa, a estrutura de expansão da Igreja Católica enfrentava a contrarreforma. Nesse contexto, inicia-se a escolarização sob a orientação da Ordem de Santo Inácio de Loyola, através de um movimento dos jesuítas com o intuito de que o catolicismo se propagasse. Com movimentos Iluministas do século XVIII, o Primeiro

Ministro português, Marquês de Pombal, almejando elevar Portugal ao nível das nações modernizadas, expulsa, em 1759, os Jesuítas do Brasil, tornado a educação baseada em princípios laicos.

A autora evidencia ainda que no movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, em 1534, Inácio de Loyola, funda a Companhia de Jesus, é neste contexto que surgem as irmandades em território brasileiro como meio de inserção social dos negros durante o período escravocrata, com o objetivo de estabelecer o convívio pacífico entre a população branca e a população escravizada, além de ter obediência ao Estado e à Igreja. Foram delegadas às irmandades, a educação e a religiosidade de seus membros, no qual, estes deveriam zelar pelo comportamento de seus irmãos e irmãs (MALAVOTA, 2009, p.25).

Porém, no Estado, o Ensino Religioso continuava sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes subalternas. Doze anos após essa expulsão dos jesuítas, foram implantadas as “Aulas Régias”, primeira experiência de ensino público no Brasil. Já no período da Monarquia Constitucional (1823-1889) o Ensino Religioso era ministrado por religiosos. Em 1824, D. Pedro I outorga a Primeira Constituição Brasileira a qual legitimava o poder da Igreja, embora não garantindo direitos civis e políticos a negros e índios (BRASIL. Constituição, 1824). Logo em 1827, nasce a Lei Educacional que referenciava o Ensino Religioso no âmbito da educação brasileira, entretanto mantinham-se as aulas nos moldes da cristandade (BRASIL, 1824, art. 179, inciso XXXII).

Com o fim monárquico, e com o início do período Republicano (1890-1930) assentado no regime positivista, defendeu-se o laicismo na sociedade e no campo educacional. Em 1891, com a Constituição institui-se o ensino leigo nas escolas públicas, ficando a cargo de cada instituição religiosa, ministrada em seus templos, mantendo o Ensino Religioso sob a fidelidade das orientações do catolicismo (BRASIL, 1891, art. 2).

Já em 30 de abril de 1931, por meio do Decreto Federal nº 19.941 houve mudanças na concepção do Ensino Religioso: o presidente Getúlio

Vargas, consente a autorização para as escolas públicas ministrarem o Ensino Religioso. Ofertado de forma facultativa, era de competência dos pais ou responsáveis optar pela dispensa dos alunos, ao passo que a organização dos conteúdos era de responsabilidade dos respectivos cultos e os professores eram escolhidos pelas autoridades ou representantes de Manifestações Religiosas. Neste período o Ensino Religioso era confessional (BRASIL, Lei 19. 941 1931).

No ano de 1937, o Ministro da Educação, Francisco Campos, assessorado pelo Padre Leonel Franca, estabeleceu a disciplina de Ensino Religioso em sua legitimidade no âmbito pedagógico através de fundamentos filosóficos. O Padre jesuíta, Leonel Franca acreditava “que a ação pedagógica exige uma finalidade que sustente em última instância, um valor que permita direcioná-la na busca da formação moral do educando” (PASSOS, 2007, p. 35).

Mesmo após debates referentes à LDBEN, manteve-se a neutralidade sobre o Ensino Religioso na escola, tornando-o de cunho catequético. Inúmeras dificuldades surgiram ao tratar da disciplina problemas administrativo-pedagógicos, matrícula facultativa, horários a serem ministrados, suas orientações, compreensões à espera de definições. Um longo caminho percorrido até a sua inserção na atual LDBEN, o tornando uma disciplina escolar, possibilitando o respeito à diversidade cultural religiosa presente nas escolas.

O Ensino Religioso que ao longo da história foi confundido com catequese, é uma disciplina pertencente ao currículo da educação básica, sendo importante e necessário para a formação integral do aluno, pois além de possibilitar a tolerância e o respeito, o Ensino Religioso pode realizar conexões com a necessidade humana de um ser superior, de encontro, no sentido ou no exato momento onde a razão já não explica mais a realidade (TEIXEIRA, 2011, p.10-14). Perpassando diferentes épocas, culturas e lugares, o Fenômeno Religioso, bem como a fé foram negados por muitos, mas aceito como crença e esperança. Nesse sentido, a compreensão desse fenômeno, enquanto forma de agregar valores, é necessária, para o simples

sentido/fato de existir, pois foi/é através da religião entendida como algo em comum, onde o ser humano se solidifica e perpetua sua existência.

Embasadas nos princípios constitucionais e legais⁴, a maioria das instituições escolares no Brasil optaram por ofertar em âmbito facultativo a disciplina de Ensino Religioso. Porém, não existem projeções de que as instituições escolares tenham adotado as orientações para as delimitações dos conteúdos da disciplina, a capacitação e a realização de contratos de professores ou orientadores credenciados, e que houvesse interações entre as entidades civis compostas pelas diversas denominações religiosas, as quais serviriam como orientação de suas atividades (JUNQUEIRA, 2002, p.5).

O Ensino Religioso articula-se com a discussão das relações étnico-raciais, associadas às Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 às quais regulamentam o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. O ensino da religiosidade e cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontram resistências, mesmo após quase uma década da implementação de leis que deveriam assegurar e nortear o ensino da história, da religião e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas, este direito, em alguns casos, acaba esbarrando em preconceitos institucionalizados, lacunas na formação dos educadores e na intolerância religiosa (BRASIL, 2010).

Conforme Munanga (2004), por um longo período, camufladas pelo mito da democracia racial, omitidas pelos pensamentos e ideais positivistas, práticas racistas trouxeram os três maiores povos brasileiros, europeus, índios e negros convivendo sem conflitos (MUNANGA, 2005, p.76 - 77).

⁴ A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, inciso VIII, aborda a questão da necessidade do Ensino Religioso integrar os conteúdos curriculares dos horários normais das escolas públicas, ainda que de matrícula facultativa. (BRASIL, 2000). Da mesma forma, a LDBEN, em seu Artigo 33, afirma o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa, sendo ofertado conforme as prioridades desejadas pelos alunos ou seus responsáveis, de caráter confessional ou interconfessional. (BRASIL, 1996). Temos ainda a Lei nº 9. 475/96 que assegura ao Ensino Religioso o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, proibidas quaisquer formas de proselitismo, incumbindo aos meios de ensino regulamentação da oferta da disciplina em âmbito municipal, estadual e federal (BRASIL, 2010).

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2005, p.77)

Segundo Albuquerque (2005), a religiosidade e práticas africanas, vistas com o passar dos séculos com preconceitos e certa marginalização, levaram os afrodescendentes a se utilizar do sincretismo, para permanecerem com sua religiosidade natal (ALBUQUERQUE, 2006, p. 39). Religiosidade esta, que pode ser descrita como “bandeira”, de resistência sociocultural, identitária, de valorização, (re) afirmação e pertencimento social, como encontrados em descendentes da antiga Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila de São Leopoldo, pilar memorial de heranças religiosas da Irmandade erigida por africanos e afrodescendentes que hoje, em pleno século XXI, ainda usam o sincretismo católico, com suas raízes africanas, e clamam pela falta de pertencimento com o ensino. (SILVA, 2017, p. 53).

Conforme Silva, (1999) em alguns casos as crianças afrodescendentes aprendem desde a infância a tentar modificar/mascarar a própria aparência distanciando-se de seu fenótipo, em buscas constantes em assemelhar-se ao padrão embranquecido e distanciar-se da falsa inferioridade étnica, ocasionando um autoconceito e confiança desses indivíduos, bem como intensifica as distinções epidérmicas valorando aquelas mais aclaradas.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 1999; p. 16)

Conforme Munanga (2005), é no espaço escolar em que as relações étnico-raciais e a diversidade acontecem, é papel da escola proporcionar o

protagonismo aos seus alunos, uma educação que tenha como princípios básicos promover o diálogo e o respeito à diferença (MUNANGA, 2005, p.33)

É justamente o ensino/meio escolar que esta pesquisa tem como foco, identificar/compreender as impressões e dualismo existentes hoje entre os descendentes da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito da Vila de São Leopoldo. Se há ou tiveram durante sua passagem pelo mundo escolar representações de religiosidade afro, assimilações com sua atual situação, identificação, descaso ou somente viram /aprenderam a visão eurocentrista da história e da religião do país, destoando na formação oriunda da mestiçagem/ pluralidade de povos e religiosidade, pilares de fundação do Brasil, como encontrados e afirmados com a fundação da dita Irmandade (MUNANGA, 2005, p. 30 - 34).

As manifestações ritualístico-religiosas⁵ dos descendentes dos “Negros do Rosário”, sacramentadas pelo batuque dos tambores, resistiram ao longo de quase dois séculos às adversidades e inúmeras situações históricas advindas do processo de cativo e imposições religiosas e socioculturais oriundas dos colonizadores, especificamente visando os povos africanos e seus descendentes, perpetuando vigorosamente aos dias atuais proporcionando elevado potencial de aglutinação e fortalecimento da identidade cultural (SILVA, 2017, p. 24).

A luta, ainda hoje, em perpetuar heranças religiosas de irmandades, como a do Rosário, é testemunha da importante capacidade de resistência religiosa e sociocultural das comunidades negras brasileiras. As quais, através dos sons dos tambores e dos pífanos, quebram não só o silêncio das terreiras, das Igrejas em festas de suas padroeiras ou congadas, como também fortalecem a resistência sociocultural e religiosa de povos que

⁵ Ritualístico-religiosas ou Práticas mágico-religiosas; magia e religião são geralmente consideradas separadamente, uma ligada à crença na possibilidade de interferir na vida material através do uso de forças sobrenaturais, e a outra referente a especulações de espírito e fé, articuladas com sistemas filosóficos. Ao lidar com as culturas africanas e afro-americanas, nos referimos às duas ideias, pois nelas o sistema de explicação das coisas deste e do outro mundo, que abordaria o que se chama religião, está presente tanto quanto as ações articuladas a forças ligadas ao sobrenatural, associadas à esfera da magia. (SOUZA, 2014, p. 114)

souberam reinventar suas próprias estruturas de libertação cultural e espiritual de seus irmãos. Estratagem de libertação contra a exploração encravada pela camada mercantilista do capitalismo, os quais se ergueram pelos ombros da mama África, trilhando um caminho manchado com sangue dos povos nativos e guerreiros (ALBUQUERQUE, 2006, p. 106).

Conforme Souza (2010), estudar a África e o Brasil Africano, versa em aproximar conteúdos que tragam para a sala de aula a cultura, religiosidade e sua história, perpetrando preencher os grandes objetivos da escola e dos professores, que trata em levar à reflexão sobre a discriminação racial e valorização da diversidade étnica, além de proporcionar debates, que acarretarão em estimular situações de respeito, valores de solidariedade e tolerância, combate ao racismo e às discriminações que atingem principalmente, a população negra, afrodescendente (SOUZA, 2010, 20 -26).

Neste contexto, a identidade racial da criança negra necessita que a história, cultura e a religiosidade dos Afrodescendentes sejam abordadas em sala de aula. Balizador da temática a Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei (LDB-Lei 9394/96), tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e História Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas ao lado das Leis Curriculares Nacionais ocasionam políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta de movimentos negros para que o Estado reconheça o racismo e trace estratégias para preveni-lo (BRASIL, 2004).

Com a promulgação da Lei 10.639/03 e novas propostas como as diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, os professores devem destacar a cultura afro-brasileira, na qual os negros sejam trabalhados como sujeitos históricos, valorizando, deste modo ideias de importantes intelectuais negros brasileiros na cultura, danças, religiosidade e tradições de matrizes africanas (BRASIL, 2004).

Desta forma, temáticas ligadas à história, cultura e religiosidade afro-brasileira, balizadas por políticas de ações afirmativas, sobre comunidades descendentes e remanescentes quilombolas corroboram com a educação antirracista que versa com o respeito à diversidade no ambiente escolar. O

contingente negro passou a ter voz no espaço escolar, principalmente após as já mencionadas leis, inclusive a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira que auxiliam no resgate da cultura e religiosidade negra e sua contribuição nas áreas sociais, econômicas, políticas e religiosas pertinentes à história do país (SILVA, 2009, p. 148).

2.1 Históricos das religiões histórico-gaúchas

Segundo Oro (2002), a afirmação de que o Rio Grande do Sul seja um dos estados brasileiros em que a presença negra e religiões afro-brasileiras sejam detentoras de maior êxito, maiores quantidades de terreiros como espaços sagrados e maior número de pessoas que, em termos proporcionais, se afirmam pertencentes a religiões de matrizes afrodescendentes, causam “estranheza”, pois de fato, o Rio Grande do Sul produziu por um longínquo espaço de tempo a autoimagem de ser uma região branca, habitada por imigrantes, e seus descendentes europeus, negando ou ofuscando a presença negra e indígena. Ambos os grupos étnicos de incommensurável valor histórico e fundamental para a construção da riqueza desse Estado (ORO, 2002, p. 123).

Atualmente os afrodescendentes compõem uma parcela expressiva dos habitantes do Estado (cerca de 10%), e notória contribuição sociocultural e religiosa. Conforme Oliven (2006). Além da contribuição para com o vocabulário brasileiro, através de palavras em sua maioria de origem Banto, contribuição sociorreligiosas, em expressões religiosas de matrizes africanas, integra o cenário religioso do Rio Grande do Sul e vêm aproximando sujeitos de inúmeros grupos étnicos e de diversas camadas sociais (OLIVEN, 2006, p. 120 - 21).

No ano de 2000, o número de sujeitos que se afirmavam pertencentes às religiões afro-gaúchas, realizado pelo IBGE, apontou o Rio Grande do Sul como o estado brasileiro em que, mais pessoas expuseram pertencer a

essas religiões. Os dados de 1,62% da população gaúcha, contra 1,31% da população do Rio de Janeiro, ocupando o segundo lugar. Já a Bahia aparece apenas com 0,08% da população que alegam seguir as religiões afro-brasileiras. No entanto, apenas, 0,3% da população se autodeclara pertencente à religiosidade de matriz afro-brasileira (ORO, 2009, p. 124).

Segundo Reis (1991), as religiões Afro-brasileiras surgiram após a junção da cultura de diversos povos africanos trazidos entre os séculos XVI e XIX. Por quatro séculos, cerca de 3,5 milhões de africanos em situação de escravidão, desembarcaram no Brasil, povos de inúmeras etnias, como Iorubás, Fons, Maís, Hauças, Éwés, Axântis, Congos, e diversos outros povos, cada qual com sua própria religião e cosmologia. A Igreja Católica coibia os rituais africanos, então os negros se valiam das imagens católicas como símbolo, mas continuavam cultuando seus Orixás⁶. Associando-se assim, o sincretismo⁷ às religiões Afro-brasileiras, instaladas após a colonização (Reis, 1991, p. 89).

No Rio Grande do Sul permanecem três ritos de cerimônias afro-gaúchas: o Batuque, a Umbanda e a Linha Cruzada. A Umbanda presente em todo o território brasileiro, uma religião nascida neste país, surgida do sincretismo entre catolicismo, espiritismo kardecista somadas às compreensões religiosas indígenas e africanas. Suas cerimônias celebradas em português, e suas entidades principais, são representadas através dos “caboclos” (índios), “pretos-velhos” e “bejis” (crianças), além das “falanges” africanas. Representando o lado mais “brasileiro” destes complexos e intrigantes ritos religioso (CORREA, 1992, p. 14-15).

⁶ Orixás e voduns são entidades ancestrais e heróis divinizados fundadores de linhagens, estados e cidades-estados, sendo não apenas a origem da organização social e política, mas também aqueles que orientam toda ação do homem em sua vida terrena, como ocorre entre os povos bantus. Eles também se comunicam através de sacerdotes que, possuídos por eles, permitem que entrem em contato direto com aqueles que os procuram em busca de orientação e solução para os mais diversos problemas. No século XVIII, essas cerimônias eram chamadas de calundus; a partir do século XIX, eles foram chamados candomblés, e seus líderes ficaram conhecidos como pais e, principalmente, mães de santos, sendo o santo o nome genérico, de clara influência católica, dado à entidade incorporada durante a posse a que a Adoração é dirigida (SOUZA, 2014, p. 115).

⁷ Segundo o Dicionário Aurélio, sincretismo é definido como um substantivo masculino [Religião]. Uma combinação ou mistura de cultos ou doutrinas religiosas distintas, dando um novo significado aos seus elementos: sincretismo religioso. Fusão de diferentes filosofias, ideologias, sistemas sociais ou elementos culturais: sincretismo social.

A Linha Cruzada, “cultua todo o universo de entidades das outras duas modalidades, a eles acrescentando as figuras do exu e da pomba-gira” (CORREA, 1994, p. 10). Em comparação às outras denominações religiosas, recente, iniciada, na década de 1960. Porém, tem crescido neste estado, sendo cultuada, em cerca de 80% dos terreiros. Segundo Correa (1992), as principais causas para seu crescimento seria os custos dos rituais considerados mais baratos do que os do batuque, além do fato do aprendizado, ser mais simples do que o do batuque, e seus membros podem reunir e somar a força mística do batuque com a da umbanda (CORREA, 1994, p. 10-11).

O Batuque faz alusão à forma ritualística mais africana desse contexto religioso, pois a língua cerimonial falada é a yorubana, dividem-se em nações (Oyó, Jeje Ijexá, Cabinda e Nagô), os símbolos ligados à tradição africana, e as entidades veneradas são os orixás onde ocorre a identificação com as “nações” africanas (CORREA, 1992, p. 14). Nesse contexto, o sagrado na tradição africana e os cultos afro-brasileiros têm estado presente na memória, impulsionado no país por movimentos de intelectuais do início do século XX em prol da discussão sobre a nacionalidade brasileira e da valorização religiosa e cultural da identidade africana em nossa sociedade (AVANCINI, 2007, p. 131).

Nos dias atuais, a demanda social do Movimento Negro (MN) em sua busca pela afirmação, valorização do negro e dos elementos da religiosidade e cultura africana no país, visa à defesa dos direitos do negro, até hoje vistos na condição de subalternidade pela sociedade brasileira. Pois será através do reconhecimento das comunidades negras, versando com o respeito aos rituais e locais de manifestações religiosas nas Terreiras, que se ampliará a legitimidade desses ritos, herdeiros da religiosidade tradicional africana (ORO, 2009, p. 134).

Ainda, o Decreto 10.639/03 afirma os estudos africanos e afro-brasileiros na educação brasileira, visa preencher a enorme lacuna do conhecimento referente à temática (BRASIL, 2004). Proporcionando espaço na escola, para o estudo da religiosidade afro-brasileira tradicional,

até o presente momento marcado pelo mesmo preconceito e racismo destinado ao negro. Dados que firmam a necessidade e importância do presente artigo, que versa com a carência apresentada por descendentes de membros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito de não terem estudado sobre sua afrodescendência na disciplina de Ensino Religioso (SILVA, 2017, p. 41).

3. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito: a face negra da Vila de São Leopoldo em meio a colonização europeia.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito foi fundada de acordo com a Ata de 10 de agosto de 1852, através da organização de negros na vila de São Leopoldo. A Irmandade foi criada após numerosas reuniões na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição⁸.

Mais do que um ponto de encontro, de fé e devoção ao orago (Nossa Senhora do Rosário), a Irmandade representou em diferentes épocas as possibilidades do espaço do dinamismo social, pois permitiu aos membros da instituição a mobilidade territorial através da extensão da Vila de São Leopoldo. Além de oferecer passeios a lugares próximos à região para ir às ruas pedir esmolas e folias em ocasiões anteriores às festividades, para ajudar a manter a Irmandade, ajudar os irmãos e realizar obras de caridades⁹.

A importância da Irmandade, em seu contexto e significados mencionados acima, demonstra as relações de sociabilidade em momentos devocionais, estabelecidas pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Bento, da vila de São Leopoldo, sul do Brasil. Segundo as Atas da instituição, as devoções religiosas a Nossa Senhora do Rosário, os preparativos e a fé católica negra da Vila de São Leopoldo, apesar da proibição das manifestações culturais africanas tradicionais, foram momentos

⁸ PNCSL- Paróquia Nossa Senhora da Conceição (São Leopoldo) - Livro I de Atas da Irmandade do Rosário, Folha 1.

⁹ PNCSL- Paróquia Nossa Senhora da Conceição (São Leopoldo) - Livro I de Atas da Irmandade do Rosário, Folha 14.

importantes de religiosidade, sociabilidade e solidariedade entre os participantes da Irmandade. Elementos notados pelo zelo, preocupação e devoção nos momentos de preparação para festas religiosas, nas reuniões da Mesa e nas discussões sobre a construção e o reparo da capela do Rosário (SILVA, 2017, p. 33).

De acordo com os Termos de Compromisso e as Atas da Irmandade presentes junto a Matriz de Nossa Senhora da Conceição, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito surgiu como resultado da ação e devoção dos “Homens Negros, principalmente de seus fundadores, como o negro e cidadão livre, Antonio Lourenço da Silva Castro e o escravo Manoel Congo”. O Compromisso da Irmandade evidencia a presença da maioria negra e dos escravizados em seus encontros, momentos em que poderiam reinterpretar aspectos sociais, religiosos e culturais africanos (SILVA, 2017, p. 36).

Como nos tempos em que os reis do Congo eram representatividade de figuras vindas do continente africano e, desde então, passando pela Europa e terminando nas Américas, eram coroadas em performances que reproduziam uma homenagem sincera e verdadeira às mais altas autoridades do ritual, que, durante a celebração, foram representados pelo rei do Congo e sua companheira, rainha Ginga (WITT, 2016, p. 43).

Era também após a missa que ocorriam as festas, momentos em que "a população escrava e/ou negra não perdia a oportunidade para mostrar suas músicas, danças e batuques". (BAHY, 2015, p. 206). Traziam muitos de seus costumes, até instituindo o "reisado" no qual elegeram um "rei" ou uma "rainha", negra, que seriam os soberanos da festa. Sob o ponto de vista do colonizador as danças dos escravizados traziam o profano à festa. No entanto, suas danças eram vindas de seus rituais africanos, mostrando que o sagrado ou o profano também poderiam ser uma questão de ponto de vista. Dessa maneira, o sagrado e o profano estavam lado a lado sem uma separação clara. Enquanto faziam uma procissão para o santo católico, eles também dançavam e cantavam canções e tambores não

relacionados ao comportamento religioso exigido pela Igreja Católica (BAHY, 2015, p. 206).

Neste sentido, Witt (2016, p. 31) traz a territorialidade como “um elo que une a comunidade de forma política, econômica e cultural [...] possibilita a existência da tradição, dos costumes, enfim, da história e da cultura de uma determinada comunidade”. O espaço de transição da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito pode ser caracterizado como um território que permite manifestações, mobilidade e firmamento negro diante das restrições de sociabilidade impostas aos cativos do século XIX. Assim como a coexistência de características de duas culturas sociais, estruturais e religiosas no mesmo espaço, de interação e pertencimento a essas populações, realizadas no período escravocrata do século XIX (WITT, 2016, p. 31).

De acordo com a análise da documentação fornecida pela secretária da Igreja Matriz, o fim da nomenclatura da Irmandade é observado no final do Livro de Atas II e do Livro de Despesas, mas não encerra as atividades da “antiga Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito”, presente nas missas e na memória de uma parcela da população até hoje. A Ata, o Livro de Despesas e o Termo de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito estão sob os cuidados da Secretaria da Igreja Matriz. Os objetos restantes, como castiçais, sinos, oratório, caixas de folhas, Rosário, imagem de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, pertencentes à antiga Irmandade, estão na Capela de Nossa Senhora do Rosário. Ainda, o autor afirma que antes, atuante como essencial na valorização e preservação da diversidade de aspectos que intervinham nas condições e no cotidiano, existentes no período escravocrata, hoje a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito firma e afirma a presença e participação da face negra católica na antiga colônia de São Leopoldo (SILVA, 2017, p. 51).

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito além de continuar a proporcionar momentos de interação cultural, garantir a continuidade da religiosidade de matriz africana para com seus descendentes,

descendentes de escravizados, que em pleno, século XXI, apesar de firmar seu pertencimento e sua religiosidade, em sua maioria, sofrem com preconceitos pelo simples fatos de terem orgulho de pertencerem ao legado da dita Irmandade, como guardiões e protagonistas de uma linda herança cultural e religiosa de reis, rainhas, guerreiros trazidos da Mama África e que no Brasil fixaram sua descendência de brasileiros afrodescendentes orgulhosos de seus ancestrais (SILVA, 2017, p. 51).

4. O pertencimento e identificação¹⁰ de descendentes de membros da irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito com a disciplina de Ensino Religioso.

A maneira como sucedeu a escravidão africana em nosso solo, é um assunto da História da África e do Brasil que, mesmo que tenha sido extinta há 131 anos, no país, não pode ser apagada e suas consequências não podem ser ignoradas. Do mesmo modo, as religiões de matrizes africanas estiveram ligadas a cultura brasileira desde que os/as primeiros/as escravizados/as desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade natal, meios de preservar suas tradições, conhecimentos, idiomas, e valores trazidos da África, aliadas as crenças da Igreja Católica. Assim, como tudo que fazia parte deste universo religioso - embora sua influência e importância na construção da cultura nacional, em determinados momentos históricos, foram perseguidas e, até proibidas - torna-se relevante trazer à tona, algumas inquietudes que me assolam desde a infância, como os sujeitos pertencentes à comunidade Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, participantes da pesquisa, descrevem suas experiências escolares relacionadas à religiosidade afrodescendente? Quê significados os sujeitos participantes deram para essas experiências?

¹⁰ No que diz respeito aos Movimentos Negros estes buscam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de um grupo estigmatizado, racializado e excluído, das posições de comando na sociedade, cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de um grupo étnico-racial que teve sua cultura inferiorizada. Abordar as raízes históricas africanas institui enorme fator na política de autoafirmação de pertencimento étnico-racial para o povo negro (MUNANGA, 1990, p. 14).

Na busca de sanar tais questões, foi realizada a pesquisa - de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, com princípios de estudo de caso - em forma de entrevistas nas residências de oito (8) participantes da comunidade da Irmandade. Estes moradores das cidades de São Leopoldo, Novo Hamburgo e Ivoti, com idades entre 10 a 68 anos. Ressalta-se que, nesta investigação, os participantes entrevistados tiveram suas identidades preservadas, sendo assim, foram utilizados números para sua identificação.

Tabela 1: Relação dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Sujeito participante da pesquisa	Idade do Sujeito participante da pesquisa	Profissão do participante da pesquisa	Situação Religiosa do participante da pesquisa em meio à comunidade
Entrevistado 1	24 anos	Pai de Santo	Pai de Santo
Entrevistado 2	10 anos	Estudante	Praticante da religião
Entrevistado 3	18 anos	Estudante	Praticante da religião
Entrevistado 4	28 anos	Professora	Futura Mãe de Santo e Líder Espiritual (atualmente adepta à religião).
Entrevistado 5	37 anos	Professora	Praticante da religião
Entrevistado 6	40 anos	Merendeira	Praticante da religião
Entrevistado 7	68 anos	Microempresário	Mãe de Santo e Líder Espiritual Praticante da religião
Entrevistado 8	54 anos	Microempresária	Praticante da religião

Fonte: A autora.

Os relatos de religiosidade afrodescendente na escola, e suas experiências escolares, como sujeitos pertencentes à comunidade de descendentes de membros Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito trouxeram ao estudo uma melhor compreensão sobre as visões de mundo, ao mesmo tempo em que trazem informações valiosas sobre práticas culturais e religiosas de descendentes da dita Irmandade do Rosário. O estudo permite melhor compreender e visualizar as experiências de nossos sujeitos.

No processo para a análise de dados coletados buscou-se obter as informações que respondessem ao problema dessa investigação, somada às experiências escolares vivenciadas pelos participantes da pesquisa em aulas de Ensino Religioso, se houveram ou não sentimentos de pertencimento com os materiais ofertados em sala de aula, se houve ou

não identificação ou satisfação/relação com seus conhecimentos/saberes referentes à sua descendência de devotos da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito da Vila de São Leopoldo. Pouco conhecida, mas de vital relevância histórica, na preservação da memória de seus descendentes que hoje ainda se valem de seus ritos com sentimentos de dupla-pertença, teias e redes de sociabilidades, visões de mundo que justificam o ato de festejar/cultuar os Santos e Orixás. Os quais auxiliam na reafirmação tanto da religiosidade quanto na preservação da tradição, de memórias, e no legado cultural, herdados pelos irmãos do Rosário.

As entrevistas, com o devido consentimento dos participantes, foram gravadas para que não se perdesse importantes elementos proferidos, qualificando o trabalho de investigação, e que, as perguntas foram sendo adaptadas ao decorrer das entrevistas conforme a situação atual (idade escolar ou não), do sujeito participante, objetivando uma melhor obtenção e coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa.

Quando questionados sobre a nomenclatura do Ensino Religioso em seu período escolar, questão que iniciava a investigação, sentimentos de surpresa, curiosidade e espanto nasceram, pois os entrevistados com idades menores relataram não haverem visto muito sobre religiosidade afrodescendente na disciplina de Ensino Religioso. O entrevistado número 2 relata que sequer a disciplina de Ensino Religioso existe em sua escola que vai até o nono ano do Ensino Fundamental, o que é confirmado pelo entrevistado 3, o qual relata ter estudado na mesma escola, e afirma ter tido a disciplina a partir do ingresso no Ensino Médio, e este sim, diz ter visto pouco sobre a religiosidade afrodescendente nesta disciplina. Relata que a temática apenas foi comentada pela professora, na semana da Consciência Negra, e que segundo ele, “[...] foi bem interessante, pois uma aluna, da minha turma falou sobre a religião dela, a Umbanda, que é bem diferente das outras”.

Eu lembrei que tem a religião da minha colega a gente falava sobre isso, agora lembrei ela discutiui com o professor sobre religião, a Umbanda e que tem tanto tempo de estudo para poder virar um pai de santo na Umbanda. Foi bem

interessante ela relatou que ela gostaria de ter tido mais espaço na escola para falar sobre a religião dela, eu só acho que é uma religião como todas as outras e que é uma coisa que é pessoal, não tem sido discutido, e isso eu acho que deveria ser discutido, mas não ter discussão por causa da religião, discutir as religiões porque cada um tem a sua (Entrevistado 3).

Nos demais participantes evidenciou-se a falta de memória referente à disciplina de Ensino Religioso, muitas vezes foi substituída pelo componente de “cidadania”, mas embora pouco trabalhados, os estudos sobre religiosidade afrodescendente foram as únicas temáticas relatadas pelos participantes nas aulas de Ensino Religioso, mesmo que de maneira sucinta, descrita com pesar pelos participantes, pois relatam a carência que sentiram de terem suas crenças trabalhadas na escola:

[...] é uma pena, porque como nasci e fui criada em nossa religião e ouvindo as histórias dos nossos antepassados poderia ter sido tão legal, ter visto sobre africanos e afrodescendentes na escola poderiam até ter ajudado levando a mãe, que é mãe de santo, teria ajudado a quebrar tantos preconceitos que eu vi na escola, e que hoje sendo profe, tento quebrar, ajudando a transparecer os sentimentos e boas vibrações da religiosidade afrodescendente, a nossa, para tentar diminuir preconceitos e equívocos [...](Entrevistado 4).

Além disso, quando questionados sobre a identificação e pertencimento à sua religiosidade, nas aulas de Ensino Religioso frequentadas pelos participantes, e ainda se houveram experiências com materiais ofertados no Ensino Religioso, evidenciou-se a ausência da temática nas escolas e também a falta de materiais que poderiam ser utilizados para embasar e complementar as aulas sobre religiosidade afro-brasileira. Pois apenas um entrevistado mencionou o empenho de sua professora em trazer recortes de revistas com matérias sobre a religiosidade afrodescendente, além de slides e instrumentos musicais de cultura afro-brasileira (Entrevistado 1).

As análises das respostas evidenciaram que as atividades sobre a religiosidade e cultura afro-brasileira desenvolvidas nas escolas ainda se limitam à época específica da Semana da Consciência Negra, e essa retratada de maneira superficial.

Observou-se através da entrevistada 4 (professora), a qual relata que no contexto atual, não há como os gestores e professores ignorarem a presença da cultura afrodescendente, negra, e da indígena, entre outras, na comunidade escolar, ao ser questionada sobre recursos pedagógicos referentes à religiosidade afrodescendente, respondeu:

Os materiais que as escolas têm são aqueles materiais oferecidos pelo MEC, um Kit chamado a Cor da Cultura, né, e porque ele vem vinculado à Lei 10.639/03. Mas como eu possuo algum conhecimento da religiosidade e cultura afro, por causa da minha família, trago nessas aulas, algum material, texto, slide, jogo de minha autoria, buscando valorizar a religião e a cultura afro-brasileira. Até porque, o kit do MEC é algo, em minha opinião, muito geral, amplo e sucinto, não aproxima à realidade e visão de mundo da nossa descendência específica (Entrevistada 4).

Sobre esse ponto, ela ainda evidencia em seus relatos reações de indiferença por parte de profissionais educadores em relação aos conteúdos referentes a religiosidade afro-brasileira como tema pertencente ao currículo escolar e para ser trabalhado na sala de aula.

Os Entrevistados de números 7 e 8 relatam a negligência no âmbito educacional e de práticas educacionais que deveriam viabilizar, o ensino da religiosidade e da História Afrodescendente. Quando perguntado sobre o Ensino Religioso em seu período escolar, na década de 70 e 80, o entrevistado 7 relata que sua escola era “trabalhada pelos jesuítas, padres bem disciplinares, bem firmes, que tratavam os negros todos como católicos, até quando falavam sobre as religiões afros[...]”, o que nos remete a conversão Cristã, o entrevistado trás que a valorização afrodescendente, era vista apenas em casa e nos encontros com a comunidade, como menciona a seguir:

[...] Eu via os penteados negro, como agente diz, os afro, e as vestimentas, danças e chamava minha atenção. Meus pais e avós me ensinaram os conhecimentos da religião africana, os valores, respeitar os anciãos, que é bem dito nas cerimônias aos mais novos, o que não me fez sentir falta desses assuntos na escola, assim, para eu aprender, mas senti e via que fez falta para meus

colegas, até porque eu sempre explicava para eles o que eram minhas guias, que eles chamavam de colares e os padres assimilavam ao rosário, eu achava legal, porque afinal de contas somos da Irmandade do Rosário[...] (Entrevistado 7).

O Entrevistado 8 demonstra que a falta da religiosidade afro-brasileira, contribuiria para que alunos negros, mesmo os que não pertençam a religiões afrodescendentes (não praticantes), “[...] se enxergassem como componentes de uma cor inferior, até mesmo por resistirem ao assunto religiosidade afro”. Pois, como conclui o entrevistado, “[...] para alguns a pessoa negra é sinal de inferioridade, falta de beleza, e com forte possibilidade de ser criminosa caracterizada como de pouca higiene, e ser vítima de frases e piadas racistas e cheias de ignorância” (Entrevistado 8).

A adolescência representa o desenvolvimento do caráter e sociabilidade do indivíduo, sobre esse ponto, respeitam-se as colocações dos Entrevistados 1, 3 e 5, que quando questionados sobre o período escolar, admitiam que seguissem a religiosidade afrodescendente na escola. Alguns afirmaram que sim, que no período escolar admitiam sua crença, que para eles sempre foi normal a fé e a religiosidade africana. O Entrevistado 1 ressalta que “a religiosidade africana trabalha desde cedo com as crianças o respeito às outras religiões”.

Ao ser questionado aos participantes como explicariam a uma criança a religiosidade afro-brasileira, ressalta-se a fala do Entrevistado 3:

Eu iria explicar para as crianças que as religiões afro-brasileiras são aquelas que têm cultura de diversos povos e foram trazidos pelos escravos e tem vários deuses diferente, vários, vários métodos, para ensinar os filhos, que ele é totalmente diferente dos que a gente aprende nas escolas, tem dança e músicas. Tem bastante coisas diferentes do que a gente aprende, mais algumas coisas que eu iria ensinar, é para eles respeitar, que nós temos que respeitar a decisão dos próximos sempre né? Essa é a nossa religião. Respeitar igual como a gente gostaria que respeitassem a nossa (Entrevistado 3).

As entrevistas analisadas permitem compreender que ainda há muito a ser feito para que a cidadania plena e as mais diferentes manifestações

de crença, pensamento e comportamento humano, como as religiões de ascendência africana, participem da escola, livres de estigma e preconceito, e para que o recurso político e jurídico da Lei 10.639/03 possa de fato ser efetivado nas práticas educacionais.

Os entrevistados em seus discursos, sinalizam possibilidades e esperam melhores dias para o tratamento das religiões afrodescendentes nas aulas de Ensino Religioso e História, mas para isso a escola deve reconhecer seu verdadeiro papel social e que os personagens da escola se mobilizem para a cidadania na escola e na sociedade.

No entanto, nas escolas e na sociedade em geral, ainda existe um equívoco de que a escola esteja assumindo o papel de doutrinar as crianças Munanga (2013, p. 11). Embora seja através da legislação, é importante que sejam tomadas medidas para estudar as origens e nações que estruturaram a formação dos povos africanos, proporcionando aos alunos experiências práticas sobre costumes, regras de conduta, hábitos alimentares, religiosidade, contribuindo para o resgate da memória e histórias africanas.

O ensino da religiosidade afrodescendente no Ensino Religioso, significa, entre outras coisas, um espaço para a formação de professores e uma reflexão aprofundada sobre o assunto. Dada essa possibilidade de formação e ação na escola, insere-se este trabalho. Os participantes relataram a falta de algumas características básicas de origem e rituais afro-brasileiros presentes nas religiões africanas, como a ancestralidade, sendo sua evocação o eixo central dos cultos da matriz africana, onde, segundo Oliveira (2003, p. 71), o conselho formado pelos ancestrais reflete e age, governa a sacralidade do presente e postula ações futuras da comunidade:

Essa cosmovisão de mundo se refere na concepção de universo de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento na categoria primordial da força vital na concepção de poder e de produção na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos e, é claro tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade (OLIVEIRA (2003, p. 71).

Na ascendência africana e na valorização dos ancestrais pesa a predominância da figura feminina que também configura o cerimonial das religiões das matrizes africanas, pois:

[...] a mulher tem um papel de destaque na vida social, cultural, política e muitas vezes econômica com voz e poder em sua comunidade”. A imagem da mulher como geradora da vida é a explicação para a base matriarcal dos rituais, este fenômeno tem suas origens no continente africano (OLIVEIRA, 2003)

Os cultos afro-brasileiros também se distinguem em relação às suas origens devido à incorporação de outras práticas religiosas, identificadas como sincretismos religiosos. A maioria da população brasileira de origem não africana desconhece esses aspectos da cultura religiosa africana; nesse sentido, podemos atribuir à escola uma função relevante quando da divulgação e ensino sobre a variedade de cultos e origens das religiões afrodescendentes.

A educação é um instrumento para formar opiniões, conscientização crítica e possibilitar mudanças na sociedade. Certamente essas mudanças não ocorrerão no curto prazo. No entanto, o conhecimento da cultura africana, quando eficientemente explorado e difundido, conseguirá alcançar objetivos educacionais, que visam atribuir o valor devido a essa cultura, reduzindo significativamente qualquer tipo de preconceito, especialmente aqueles que incluem a cor da pele e religiosidade, o reconhecimento da influência dessa cultura sobre a nossa e a formação de uma identidade livre de estigmas e senso de inferioridade.

Destaca-se neste trabalho, através das vozes dos sujeitos pesquisados, as informações adquiridas juntamente com a experiência de cada um deles no cotidiano de quem vive a realidade educacional, a falta de “atividades de origem afro e brasileira, nos estudos escolares, iguais aos que vemos em nossa religião”(Entrevistado 2).

Para a maioria dos participantes da pesquisa, é relevante a concepção de que o tema da religiosidade afrodescendente nas aulas de Ensino Religioso é um momento que deve ser usado para propagar encontros de

interação e tolerância religiosa e cultural, combatendo a intolerância gerada pelo preconceito contra o desconhecido e a falta de aceitação de diferentes religiões.

5. Considerações finais

A pesquisa trata de dados relevantes sobre a análise e compreensão das implicações do respeito, tolerância de alunos de escolas da região do Vale dos Sinos, em relação a outros e a si mesmos. Com os resultados desta pesquisa, espera-se que eles possam indicar caminhos ponderados e contribuir para uma reflexão sistemática sobre a problemática das controvérsias religiosas enfrentadas pelos descendentes de membros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

A questão da religiosidade é uma preocupação constante na legislação que vem surgindo no Brasil nos últimos anos em torno da História e Cultura Afro-Brasileiras, de tal forma que não é possível evitar a discussão sobre o relacionamento entre tais questões e a realidade do Ensino Religioso no Brasil.

As pesquisas realizadas sobre o Ensino Religioso e religiões afro-brasileiras tenderam a convergir para o reconhecimento dos avanços normativos e práticos que foram estabelecidos no Brasil, no entanto, também apontam para a persistência de um cenário de intolerância religiosa e proselitismo no ensino dessa disciplina. O terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais difíceis de debater, principalmente no que diz respeito à cultura afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil colonial, mas também os movimentos de ataque mais recentes, promovidos especialmente, mas não exclusivamente, pelas denominações neopentecostais (SILVA, 2007). Existe a possibilidade de pensar um movimento de mão dupla entre o Ensino Religioso e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras, pois, por um lado, incorporando essa discussão, a possibilidade de uma ruptura real com o proselitismo no Ensino Religioso, por outro lado,

deve ser reconhecido como um espaço indispensável para se pensar a problematização das relações étnico-raciais no país.

Os resultados alcançados com a aplicação desta pesquisa, mostram que ainda há muito a ser feito nas práticas dos professores para atingir os objetivos da Lei n. 10.639/03 e construir uma educação histórica significativa que fortaleça os ideais de cidadania, democracia e direitos humanos na luta contra o racismo, a discriminação e a intolerância religiosa. Oportunizando ações que considerem no processo educacional a valorização da história, cultura, origens e religiosidade dos povos africanos e seus descendentes.

Em resumo, concluímos que a criação de ambientes e espaços de diálogo na escola para o Ensino Religioso, bem como para a educação das relações étnico-raciais, é de vital importância para quem projeta igualdade de oportunidades e cujo principal objetivo é romper o preconceito que se estabeleceu na sociedade em relação à cultura e religiosidade afrodescendente, dificultando, em parte, a experiência e a convivência de indivíduos negros. Principalmente aqueles que se declaram seguidores das religiões afrodescendentes, como no nosso caso, os descendentes de membros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, cuja religiosidade se expressa das contas do Rosário ao som do tambor. Através de relatos e lembranças, recordam as sucintas vezes em que sua religiosidade era trabalhada no período escolar, que, embora pouco, e sem trazer sentimentos de pertencimento, trouxe sentimentos de alegria pelo simples fato de verem seus ancestrais, quase invisíveis em meio à colonização europeia, serem mencionados no ambiente escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. História do negro no Brasil. In: Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho (org.). **Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais**; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AURÉLIO, Dicionário. Online. Sincretismo. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/sincretismo>>. Acesso em: 15/10/2019.

AVANCINI, Elsa; FRANÇA, Maria Cristina C. de C.; SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Identidade e tradição na prática dos cultos de origem afro-brasileira em Canoas/RS. São Leopoldo**, Simpósio Nacional da ANHPU, 2007

BAHY, Cristiane Pinto. **A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Arraial de Vião (1780-1820)**. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cedope/files/2011/12/A-Irmandade-de-Nossa_Senhora-do-Ros%C3%A9-Arriodos-Pretos-do-Arraial-de-Viam%C3%A3o-1780-1820_Cristiane-Pinto-Bahy.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF Outubro, 2004. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso: 20 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio 2004.

CORREA, Norton. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, Ari Pedro. **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. **O batuque no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

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

- MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil:** criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese de Doutorado, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrio.br/dspace/handle/10923/3877>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. In: MUNANGA, Kabengele (org.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- RIO DE JANEIRO. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil,** (USP). Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- OLIVEIRA, E. D. de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afro-descendente.** Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ORO, Ari Pedro. **Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente.** In: Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 345-384, 2002.
- PASSOS, J. D. **Ensino Religioso:** construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows%0208/Downloads/15344-25025-1-SM.pdf>>, acesso em 20 de junho de 2019.
- REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil no século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- REGINALDO, Luciane. **África em Portugal:** devoções, irmandades e escravidão no Reino de Portugal, século XVIII. 2009. Artigo Disponível em: <repositorio.unisc.br/.../1/Luciane%20ReginaldoDissertação%20Final%2008112015.pdf> . Acesso em: 17 jul. 2019.
- SILVA, Priscila Adriana Oliveira da. **Devoção negra na Vila de São Leopoldo:** A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. 2017, 65 f. Monografia (graduação) - Universidade Feevale – Curso de História, Novo Hamburgo, RS, 2017.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente**. Revista de Estudos da Religião. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>, acesso em 17 jul. 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. In: CAMARGO, Rosiane de; MOCELLIN, Renato. **História em debate**. Volume 2. Ensino Médio. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos. (org). Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009.

TEIXEIRA, Faustino (Org). **O “Ensino do Religioso” e as Ciências da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/2517>>, acesso em 20 de junho de 2019.

WITT, Andréa. **Na batida do pé... Ao som do tambor: o ensaio de pagamento de promessas dos Teixeira de Quicumbi em Mostardas/RS**. Dissertação de Mestrado, Novo Hamburgo, 2016.

A prática pedagógica do professor de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti: reflexões a partir da BNCC e do RCG

*Janine Boll*¹

*Daniela Vieira Costa Menezes*²

1. Introdução

Vivemos em um contexto sociocultural heterogêneo, plural e em constante movimento. Historicamente, o Ensino Religioso (ER) no Brasil passou por várias tendências: já foi confessional; passou por um momento chamado de “leigo” (em que a ordem era trabalhar de acordo com a religião do estudante); teve como foco o estudo de valores e vivências; até chegarmos como área de conhecimento. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL. BNCC, 2017) e do Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL. RCG, 2018), o objetivo do ER no currículo da Educação Básica passa a ser o conhecimento religioso e o desenvolvimento do respeito à diversidade, combatendo o preconceito e a discriminação.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º, trata o Ensino Religioso como disciplina dos horários regulares das escolas

¹ Licenciada em Letras- Português/Inglês- UNISINOS RS); Especialista em Docência no Ensino Religioso (UERGS); Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

² Licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Formação continuada, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação e Educação Ambiental. Mestranda em Ambiente e Sustentabilidade (UERGS Hortênsias). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, atuando na área da formação continuada. e-mail: danielamenezes@novohamburgo.rs.gov.br

públicas de Ensino Fundamental. Além da constituição, a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceu os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do ER. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, uma das diretrizes curriculares nacionais reconheceu o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Diante dessa forma de conceber o Ensino Religioso, surge uma nova regulamentação por meio da BNCC e do RCG. Nesse sentido, o trabalho com o Sagrado e o Fenômeno Religioso escolarizam o Ensino Religioso com os objetos de conhecimento: imanência, transcendência, identidades, alteridades, manifestações religiosas, lugares sagrados, símbolos, ritos, mitos, divindades, crenças, morte e imortalidade, através de filosofias de vida, festas, líderes religiosos, textos orais e escritos. Tais objetos do conhecimento abrem espaço para a superação das tradicionais aulas de religião, fomentando o respeito à diversidade religiosa (de Matrizes Indígena, Ocidental, Africana e Oriental) e desenvolvendo o repúdio a toda forma de preconceito em consonância com os princípios Republicanos de um Estado Laico.

Entretanto, apesar da existência desse novo referencial, os desafios que se apresentam são instigantes, principalmente para os docentes desse componente curricular, que precisam se adaptar, melhorar e modificar sua prática pedagógica. Embora a BNCC e o RCG ofereçam as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, habilidades e competências para o ER, organizados por anos escolares do Ensino Fundamental, cabe destacar que estes critérios de organização propostos pela BNCC não são rígidos para o desenho dos currículos, na verdade, caracterizam-se como um arranjo possível, diante do princípio de autonomia pedagógica das redes de ensino.

Considerando que os professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti estão preocupados com as mudanças de currículo

dos novos referenciais, que as discussões sobre a BNCC e o RCG são latentes e ainda não há uma diversidade de textos e materiais disponíveis para auxiliar o professor em seu planejamento, a presente pesquisa tem como principais objetivos realizar, inicialmente, um diagnóstico dos professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti, através de um questionário *online*, considerando os limites e potencialidades desses profissionais, com este levantamento dos dados. Também será apresentada uma entrevista semi-estruturada com uma professora de Ensino Religioso da rede para refletir sobre os anseios e desafios do trabalho desses profissionais com esses referenciais. Dessa forma, esse estudo visa oferecer caminhos para a qualificação das aulas de Ensino Religioso na rede pesquisada, propondo uma reflexão sobre a intencionalidade do trabalho pedagógico nesse componente curricular. Isso implica na articulação de alguns conhecimentos relacionados principalmente à concepção de educação, à proposta metodológica e respeito à diversidade cultural religiosa garantida pela Lei 9.475 (22/7/1997). Na parte inicial deste artigo, apresenta-se um breve histórico da construção do Currículo do Ensino Religioso. Na sequência, a investigação tratará sobre o currículo do Ensino Religioso e a prática pedagógica, apresentando reflexões acerca da metodologia, um levantamento da realidade dos professores de Ensino Religioso da rede de ensino de Ivoti, uma entrevista semi-estruturada com uma professora de ER da rede e finalizando o trabalho com algumas possibilidades metodológicas.

2. A construção do currículo do Ensino Religioso no Brasil

Inicialmente, a pesquisa realizada buscou nos documentos oficiais elementos para um breve histórico da construção do Currículo do Ensino Religioso no Brasil, relacionando a legislação existente a este componente curricular. Para tanto, aborda-se a conceituação de currículo para então identificar suas mudanças, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

2.1 Histórico do Currículo do Ensino Religioso

A história do Ensino Religioso (ER) na educação brasileira foi marcada por discussões e controvérsias, ora caracterizando-se como ensino confessional ora interconfessional. Aliado a estas questões, o cenário retratava uma crise de valores e uma diversidade no campo das tradições religiosas. Entretanto, esta situação desencadeou a reivindicação da sociedade civil da presença do Ensino Religioso nos currículos escolares. É o que a BNCC traz em seu texto de abertura da Área de Ensino Religioso.

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BRASIL.BNCC, 2017).

O interesse pelo tema começou a partir do debate que se instalou após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Sete meses depois de promulgada, ela foi alterada no seu artigo 33, que versa sobre o Ensino Religioso, o qual passou a ser definido como disciplina de caráter não confessional e constante da grade curricular do Ensino Básico brasileiro.

A questão incide sobre a proposta aprovada, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), de 1999. Porém, é importante frisar que os PCNs de ER não foram oficialmente homologados pelo MEC. Este modificou o caráter do Ensino Religioso, que, de confessional passou a ser “científico”. Este documento foi elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da LDB que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta

inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico e epistemológico, destituído de proselitismo.

Entretanto, ainda não havia uma regulamentação que definisse os objetos de conhecimento específicos para o componente curricular do Ensino Religioso. Então, a partir de 1995 educadores e instituições religiosas passaram a repensar o Ensino Religioso nas escolas públicas. Desse modo idealizaram uma entidade que acolhesse o Ensino Religioso do ponto de vista pedagógico para defini-lo nos estabelecimentos de ensino igualmente a todos os outros componentes curriculares. Para isso foi criado um Fórum ao qual caberia a responsabilidade desses encaminhamentos. Assim surge o FONAPER (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso) que lançou oficialmente o PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso), entregando a sugestão de currículo para este componente curricular. Essa entidade não media esforços em lutar e incentivar os professores de ER no aprimoramento de sua prática em relação ao fenômeno religioso sem proselitismo, ou seja, sem a tentativa de impor um dogma ou converter alguém, enquanto objeto de estudo dessa área de conhecimento.

A partir do PCNER iniciou-se a criação de uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem, como pressuposto fundamental, a formação básica do cidadão. A construção desse componente curricular encontra-se organizada no PCNER (1999), configurado como área de conhecimento, com um caráter pedagógico como o de qualquer outra disciplina do currículo básico da educação nacional.

A estratégia utilizada no PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar” à divindade para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para

o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião.

Entretanto, segundo o artigo 33 da LDBEN, cabia aos sistemas de ensino, regulamentar procedimentos e definir conteúdos para o ER, além de organizar a disciplina, contudo a diversidade brasileira tornava praticamente impossível uma perspectiva única em diferentes regiões.

Desse modo, diferentes estados do Brasil contemplaram princípios, objetivos e eixos a fim de atender ao determinado respeito dos princípios e fins da Educação:

[...] art. 2º Os conteúdos do Ensino Religioso oferecido nas escolas subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação; b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade; c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético; d) do reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; e) de que o Ensino Religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. [...] (SERGIPE, 2003)

O excerto acima enfatiza a aprendizagem significativa e relacionada à realidade do estudante, tratando os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações, já que são partes integrantes do substrato cultural da humanidade.

Da mesma forma temos no Art. 7º da Resolução CEB/CEE/AL (nº 003/2002), que “a inclusão do Ensino Religioso no currículo da escola deverá estar prevista no projeto político pedagógico desta e descrita em sua organização curricular”. E, no Rio Grande Sul, a regulamentação propôs que:

[...] Art. 3º - Os conteúdos do componente curricular Ensino Religioso são fixados pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, observadas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação.

Art. 4º - Para a fixação dos parâmetros curriculares será ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas [...]

(RIO GRANDE DO SUL, 2000, art. 3º e 4º)

Assim como Sergipe e Alagoas, o estado do Rio Grande do Sul considerou que o Ensino Religioso deveria ser assegurado no Projeto Político Pedagógico, o que orientava as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas não garantia uma identidade nacional para esse componente curricular.

2.2. O Ensino Religioso na atualidade da BNCC e do RCG

Com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais para todos os estudantes do país, destacando a importância de um currículo comum, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em cada estado, como é o caso do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

A partir da homologação da BNCC em 2017, é sugerida a elaboração de um documento que atendesse a identidade de território, porém com foco na aprendizagem de todos. Então, eis que aparece o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) realizado com a contribuição de vários segmentos ao longo de 2018, sendo o norteador dos currículos das escolas gaúchas, seguindo as novas diretrizes da nova BNCC. Segundo o referencial:

É exatamente nesta perspectiva que este documento se inscreve, abrindo mão das particularidades para consolidar um documento curricular de território, observando ainda o não engessamento do currículo, mas entendendo-o como construção social balizador dos documentos próprios, respeitando seus contextos (RIO GRANDE DO SUL. RCG, 2018, p.14).

Desse modo, o RCG, mesmo revelando as particularidades do Rio Grande do Sul, assegura a educação como bem público e de direito social.

Ao passo que, a estrutura da BNCC parte da premissa de que é preciso definir componentes curriculares básicos, para todas as áreas, a partir da afirmação da aprendizagem como direito, considerados relevantes para todos os estudantes brasileiros. “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL.BNCC, 2017, p.7), que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

No entanto, a BNCC é um documento que não apresenta suas referências conceituais com clareza. Faz-se necessária uma breve reflexão sobre a teoria de currículo para entender os principais conceitos que sustentam estes referenciais. Além disso, propõe-se uma reflexão sobre a perspectiva das mudanças ocorridas a partir das questões educacionais brasileiras, uma vez que nosso país é conhecido pela acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Garcia e Moreira (2003), acreditam que o conhecimento deve ser o destaque das discussões de currículo dada à sua importância no contexto atual. Dessa forma, os autores defendem que devemos assegurar a aprendizagem a todos os estudantes.

Politicamente, é importante que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre currículo. A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto (GARCIA; MOREIRA, 2003, p.25).

Para Silva (1999), existem três teorias do currículo: a teoria tradicional, as críticas e as pós-críticas. A teoria tradicional surgiu em 1918 nos Estados Unidos e priorizava uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. Defendia, para a escola, o mesmo modelo organizacional das fábricas e resumia a preocupação dos conteúdos a uma lista de assuntos supostamente neutros. Já as teorias críticas têm início na década de 1960, num contexto de grandes movimentações sociais e políticas em todo o mundo. O autor afirma que o ponto central de suas críticas é a pedagogia tradicional, o jeito de aprender e ensinar na escola.

De acordo com Silva (1999), para as teorias críticas o que vale é o debate das relações educacionais e sociais, considerando importante, as formas de se produzir conceitos que permitam a compreensão do que o currículo faz, o que pode vir a ser e o que pode ser mudado, reconfigurado. Dessa forma, a escola reproduz saberes, crenças e valores das sociedades dominantes, por meio de um currículo pautado na experiência e como local de interrogação e questionamento. Nessa perspectiva, há conhecimentos que são ensinados na escola, mas não são explicitados em seus documentos e são originados dos costumes e condutas que são comunicados através do chamado “currículo oculto”. Neste sentido, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78).

Apesar de todas as contribuições das teorias críticas, as teorias pós-críticas se aproximam mais dos ideais e concepções do Ensino Religioso na contemporaneidade. Essas tiveram suas expressões culturais por meio dos movimentos dos grupos marginalizados nos Estados Unidos, através do multiculturalismo.

Seguindo, Silva (1999):

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150).

Dessa forma, a cultura é semelhante ao campo de produção de significados, ou seja, diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significantes à sociedade mais ampla. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. O autor afirma que as teorias pós-críticas analisam

o currículo escolar na perspectiva da ligação entre identidade e poder, gênero, raça, etnia, geração, religião, pois “a própria antropologia [...] contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas [...]” (SILVA, 1999, p.86). Assim, sistematizou que as diferentes culturas ou a diversidade é resultado do contato entre grupos diferentes que dão origem a novas concepções. É através desse contato que as culturas se modificam, produzindo novas características conforme a necessidade do grupo em que está inserida.

Já Moreira (2003) salienta que é preciso compreender como se processa a aprendizagem no caso do estudante real e não idealizado. Nesse sentido, as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso aos conhecimentos e às distintas manifestações culturais, tanto para o professor, quanto para os estudantes. Além disso, é preciso refletir sobre as mudanças que essas novas tecnologias têm provocado no ensinar, no aprender, no conviver; que valores a escola tem passado e quais precisariam ser difundidos; e, por fim, é preciso pensar sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras poderiam ser desenvolvidas. Silva (1999), enfatiza que diversas formas de conhecimento são, de certa maneira, equiparadas, isto é, não há diferença entre o conhecimento tradicional, escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. Ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Para entender melhor a nova perspectiva do currículo do Ensino Religioso, é relevante compreendermos as principais transformações apresentadas pela BNCC e pelo RCG. Assim, a primeira constatação na análise da BNCC, está o reconhecimento do Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Para ser considerada área do conhecimento científico, é necessário haver saberes específicos (objetos de estudo), referenciais teóricos (conceitos e autores) e por último uma proposta metodológica para o estudo destes objetos do conhecimento (HATZENBERGER, 2019).

De acordo com a BNCC, o conhecimento religioso é o objeto da área de Ensino Religioso, que é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da Religião. Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL. BNCC, 2017, p. 436).

Outra mudança ocorrida foi o estabelecimento de competências e objetivos específicos à área de ER - e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso, todos em conformidade com as competências gerais propostas no âmbito da BNCC. O RCG, por sua vez, enfatiza que cabe ao ER tratar os conhecimentos religiosos partindo de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. O quadro a seguir faz um compilado, relacionando os três aspectos levantados:

Quadro 1: Relação entre Competências Gerais e o Currículo do ER

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Específicas de ER para o Ensino Fundamental	Objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso
Valorizar e utilizar o conhecimento geral, seja ele histórico, científico, social, digital ou cultural, para entender e explicar o mundo ao seu redor, continuar a aprender e cooperar para a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva.	Conhecer as diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.	Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania.	Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.

Valorizar a diversidade de vivências culturais, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser, viver, compreendendo, valorizando e respeitando as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.	Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.
---	---	--

Fonte: Organizado pela autora a partir da BNCC (BRASIL.BNCC, 2017)

A organização das habilidades na BNCC e os objetos de conhecimento estão distribuídos por anos e agrupados em unidades temáticas. A percepção das diferenças (alteridades), o distinguir o “eu” do “outro”, “nós” e “eles” e o diálogo através de representações simbólicas são necessárias à construção das identidades. Estes elementos fazem parte da unidade temática Identidades e alteridades, ao ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Nessa unidade objetiva-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, através da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças, da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 435)

Já o conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) segundo a base, integra a unidade temática Manifestações religiosas, a qual compõe-se do conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as diferentes esferas sociais.

Na última unidade temática denominada Crenças religiosas e filosofias de vida, conforme a BNCC (2017), são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/ movimentos religiosos e filosofias de vida, especificamente sobre mitos, ideia(s) de divindades(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

O texto de abertura do referencial da área do Ensino Religioso termina destacando que, os critérios de organização das habilidades na BNCC expressam uma possibilidade e não devem ser considerados obrigatórios. Ainda analisando as habilidades no geral é possível detectar a presença marcante da “subjatividade”, o que consistiria em outro desafio para os professores de Ensino Religioso.

Para exemplificar a organização do currículo de ER, selecionamos habilidades do 6º ano dos anos finais, considerando que o foco da pesquisa realizada é de professores do ER nos anos finais. Também escolhemos este ano em específico, por caracterizar-se como os primeiros objetos de conhecimento que seguirão uma progressão nas habilidades desenvolvidas. A unidade temática contemplada seria “Crenças religiosas e filosofias de vida” e os objetos de conhecimento “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados” e “Ensinaamentos da tradição escrita”. Quanto às habilidades propostas a serem trabalhadas são:

(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.

(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).

(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.

(EF06ER05) Discutir como estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.

(RIO GRANDE DO SUL.RCG, 2018)

Como podemos constatar, o caráter subjetivo predomina nas habilidades e constitui-se um desafio para o professor de Ensino Religioso, mensurar e avaliar o processo de aprendizagem desses conceitos, o que também está presente nas preocupações e reflexões de qualquer professor de outra área do conhecimento. Por exemplo, no componente curricular da Língua portuguesa, mesmo que haja regras e empregos gramaticais, o

processo de avaliação de uma compreensão ou produção textual, apesar dos critérios de ortografia, coerência, coesão, sequência lógica do texto etc; ainda assim existe a subjetividade que é presença marcante no desenvolvimento.

Além disso, se considerarmos a mesma unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, as habilidades de identificar, reconhecer, discutir, analisar e debater vão aparecendo progressivamente ao longo do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, mantendo essa propensão à compreensão pessoal do sujeito.

3. Entre o Currículo do Ensino Religioso e a Prática Pedagógica

As modificações do currículo de Ensino Religioso apresentadas exigem do professor novas práticas pedagógicas. Esta segunda parte do artigo, tratará das proposições didático-metodológicas possíveis, a partir de um levantamento da realidade dos professores de Ensino Religioso da rede de ensino de Ivoti. Com a identificação de limites e potencialidades, são sugeridas algumas possibilidades metodológicas para qualificação das aulas de ER na rede.

3.1. Práticas pedagógicas para o Ensino Religioso

Os documentos analisados na sessão anterior explicitam que o Ensino Religioso procura construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito ao outro. É um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, trocas e diálogos permanentes sobre as diferentes denominações religiosas. Isto porque objetiva-se alcançar a formação integral dos estudantes, incentivando uma convivência democrática e cidadã. Segundo Zabala (1998), as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os outros. Além disso, o autor

nos diz que para determinar os objetivos ou finalidades da educação é necessário considerar as capacidades que se pretende desenvolver nos estudantes. Podemos considerar que as habilidades e competências, presentes na BNCC, estão em sintonia com esta ideia.

Zabala (1998) ainda defende que o papel atribuído ao ensino até hoje tem priorizado as capacidades cognitivas, porém educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão separados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. De acordo com o autor, cabe ao professor identificar os fatores que incidem no crescimento dos estudantes. Para isso, nossa intervenção deve ser coerente com a função da escola e, portanto, de nossa função social como professores. Além disso, como a escola promove a formação integral do estudante, deve se ocupar das demais capacidades. Dessa forma, o enfoque do trabalho pedagógico deve ser a observação das características do grupo de estudantes de uma turma, adequando a forma de ensinar às necessidades dos mesmos. Nesse sentido, o autor ainda alerta que o professor deve estar atento à diversidade pedagógica, reunindo elementos didáticos que subsidiem uma prática que realmente contribua para a aprendizagem em sala de aula.

No que tange ao componente curricular do Ensino Religioso, ao envolver a aprendizagem de conceitos e princípios, que são termos abstratos e requerem uma compreensão pessoal, Zabala (1998) destaca que existem 4 tipos de conceitos: factual, conceitual, procedimental e atitudinal. Os conteúdos factuais referem-se ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, que não necessariamente requerem sua compreensão. Já os conceituais, como são termos abstratos exigem sua compreensão. Ainda reitera que uma característica dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa além de ponderar a elaboração e construção pessoal do conceito. A aprendizagem dos conteúdos procedimentais configura o conjunto de ações ordenadas e com um fim, isto é, dirigidas para a realização de um objetivo. Por último, o

autor explicita a aprendizagem dos conteúdos atitudinais que constituem o estudo dos valores, atitudes e normas de um indivíduo na sociedade.

Conforme a BNCC (BRASIL. BNCC, 2017), o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas já citadas anteriormente. Assim, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética das diferenças compõem os fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, uma vez que favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

O termo interculturalidade se refere à diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual. Se levarmos em conta como referência as grandes cidades, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas. Para que a convivência entre as pessoas seja harmoniosa, é necessário promover valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo. Assim, a interculturalidade é justamente uma aposta da aceitação e da normalização das diferenças sociais. Zabala (1998), defende, enfim, um ensino que atenda à diversidade dos estudantes em processos autônomos de construção do conhecimento, destacando o estudo interpretativo e de formação integral deste sujeito:

[...] De outra parte, há o modelo de intervenção pedagógica, quanto à função social do ensino amplia suas perspectivas e adquire um papel mais global que abarque todas as capacidades da pessoa desde uma proposta de compreensão e de formação integral, e a concepção da aprendizagem que as fundamenta é a construtivista, assim observaremos todas as capacidades e, conseqüentemente, os diferentes tipos de conteúdos (ZABALA, 1998, p.50).

Por fim, o Ensino Religioso tem um currículo que busca construir, através do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, a

valorização e o respeito às diferenças. Para tanto, as estratégias do professor no planejamento das aulas de ER devem contribuir para a construção de um espaço de aprendizagens, experiências, trocas e diálogos permanentes, que buscam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não. Estes objetivos se unem aos elementos da formação integral dos estudantes, ao passo que estimulam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico para a vida em sociedade (BRASIL. BNCC, 2017).

3.2 Professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti

Apesar da definição dos objetos de conhecimento e das habilidades propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG), os desafios em encontrar textos de base e materiais didáticos estão preocupando os professores responsáveis pelo Ensino Religioso. Aliado a isto, não há legislação municipal ou concurso público específico para o Ensino Religioso. Em consonância com estas preocupações e com o objetivo de produzir dados para realizar um diagnóstico dos professores de Ensino Religioso da rede municipal de Ivoti/RS, esta investigação definiu-se por uma pesquisa de campo quali/quantitativa, de caráter exploratório, com os profissionais de Ensino Religioso da rede municipal de Ivoti, cidade da região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, local em que a pesquisadora trabalha. Assim, limitou-se aos 10 (dez) professores que lecionam Ensino Religioso nas também 10 (dez) escolas públicas de Ensino Fundamental do município selecionado.

Na rede municipal de ensino de Ivoti, a formação continuada acontece durante o ano letivo, começando pelas reuniões semanais na escola, momentos que misturam recados administrativos (1ª parte - Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e EJA juntos) e depois os segmentos separam-se para assuntos específicos e ou formações pedagógicas (2ª parte). Outra oferta de formação acontece no Seminário de Educação, que

ocorre antes do recesso de julho e traz palestrantes de renome, oficinas com profissionais da própria rede e o lançamento da Revista Aprendiz, com textos também dos professores da própria rede de ensino de Ivoti. A adesão ao projeto “União Faz a Vida”, oferecido pelo banco Sicredi, é outra forma de promover a formação continuada aos professores. O primeiro encontro é com a coordenadora de região da proposta, que explica o processo de funcionamento da metodologia de projetos, exigindo dos professores posterior criação, desenvolvimento e apresentação de um trabalho coletivo nesses moldes. Por fim, a secretaria oportuniza um encontro mensal com os professores das diferentes áreas do conhecimento, unindo os profissionais de todas as escolas de Ensino Fundamental do município para trocarem experiências ou estudarem a BNCC.

Neste ano de 2019, com as discussões de apropriação e implantação da BNCC/RCG, antes de iniciar o Ano letivo, houve uma semana de estudos do Referencial, (RCG) inicialmente distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, como a área do Ensino Religioso é formada por professores de diferentes componentes curriculares, a única professora específica do ER juntou-se à área das humanas, pelo fato da secretaria entender que esta seria a área com mais afinidade. Após leitura e estudo de textos introdutórios de sua área de atuação, cada grupo recebeu a visita dos anos iniciais com dúvidas e perguntas específicas de cada componente curricular para serem elucidadas pelos especialistas. Posteriormente, no primeiro encontro de *Comunidades Aprendentes*³, cada área se debruçou sobre as habilidades e os objetos de conhecimento para começar um estudo comparativo com os Planos de estudo do município. Foi constituída, então, uma comissão apresentada no Seminário de Educação, com o objetivo de redigir o Plano Municipal de Educação.

³ Encontro mensal com professores da rede municipal de ensino de Ivoti, que se unem por Áreas do conhecimento, cada qual em diferentes espaços, para troca de ideias, sugestões ou estudo pedagógico

3.2.1 Formação dos professores de Ensino Religioso da rede municipal de Ivoti

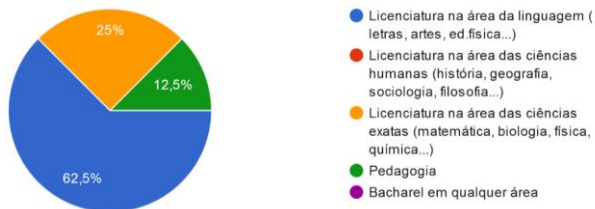
Para realizar um mapeamento, que vai contribuir para o diagnóstico, foi produzido um questionário *online* (Apêndice 1), aplicado por meio de formulário eletrônico, cujo convite e o link foram enviados por e-mail em agosto de 2019. Os 10 professores responsáveis pelo ER na rede municipal pesquisada receberam o convite, destes 8 professores responderam. Isto revela que o corpo docente é comprometido e está disposto a sugestões e mudanças em sua prática pedagógica.

O primeiro grupo de perguntas diz respeito à formação dos professores que atuam no ER. Ressalta-se o questionamento feito para detectar que áreas do conhecimento mais aparecem na formação destes profissionais. Como podemos verificar, no gráfico 1, os professores da área da linguagem estão ministrando as aulas de Ensino Religioso da rede de ensino do município de Ivoti.

Gráfico 1: Formação Inicial dos Professores Participantes da Pesquisa

Sua graduação inicial foi

8 respostas

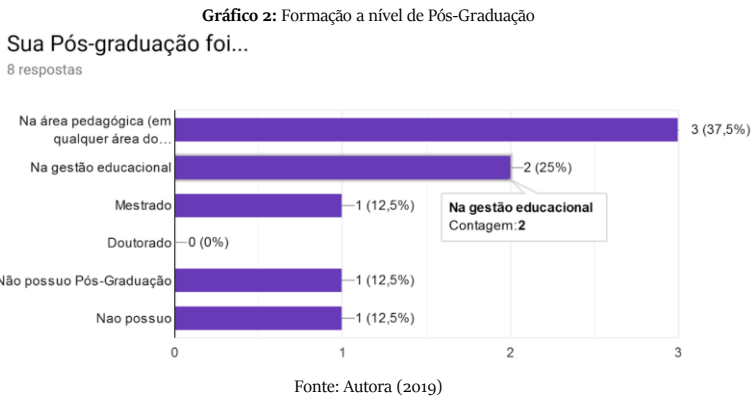


Fonte: Autora (2019).

Quanto à graduação inicial percebe-se que os educadores possuem formação em diferentes áreas do conhecimento, reforçando a necessidade já discutida anteriormente de que precisa formação específica para professores de Ensino Religioso. Também é possível perceber que a maioria dos professores pertence à área da linguagem. Em Ivoti, a organização do componente curricular de Língua Portuguesa possui carga horária diferente de

acordo com o ano: 6º e 8º anos têm quatro períodos enquanto que 7º e 9º anos há três. Isto significa que existem professores com sobra de carga horária, a presença de professores formados na área da linguagem aponta que uma das maneiras de cobrir a carga horária do professor na mesma escola é lecionar o Ensino Religioso. Mesmo que os profissionais sejam comprometidos, ainda assim os desafios para planejamento de suas aulas de Ensino Religioso são significativos e requerem conhecimento, envolvimento e formação específica nesta área do conhecimento.

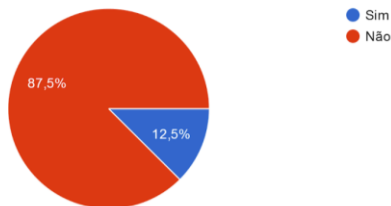
Outro questionamento relevante para esta análise diz respeito à formação dos professores a nível de pós-graduação. Esta questão buscava descobrir se esses profissionais possuíam alguma formação específica no Ensino Religioso. Como pode-se visualizar no gráfico 2, a especialização está centrada na área pedagógica e na gestão educacional.



Conforme o gráfico, três professores têm pós-graduação na área pedagógica, dois na gestão educacional, um tem Mestrado e dois não possuem pós-graduação. Estes dados confirmam e se relacionam ao próximo questionamento realizado, expresso no gráfico 3, sobre os professores que possuem alguma formação específica no Ensino Religioso. É possível observar que 7 participantes responderam que não tinham alguma formação específica neste componente curricular e apenas 1 respondeu que possuía formação específica. Tanto o Gráfico 2 quanto o 3 acima demonstram que a formação dos professores da rede de ensino de

Ivoti é frágil levando-os a buscar textos e materiais em sites da internet ou troca com os colegas como aparece na pergunta a seguir.

Gráfico 3: Formação em Ensino Religioso
Tem alguma formação específica em Ensino Religioso
 8 respostas



Fonte: Autora (2019).

Martins Filho (2013), argumenta esta questão quando afirma que, a partir do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o Ensino Religioso deixou de ser confessional, exigindo uma radical transformação de sua maneira de compreendê-lo e administrá-lo. Como coordenador de estágio, o autor percebia nas ações docentes dos educadores, a presença do componente curricular Ensino Religioso no cotidiano e a necessidade do apoio das equipes pedagógicas. Martins Filho (2013) acrescenta à discussão que é fundamental que o docente em formação tenha uma concepção de aprendizagem dialética e plural que reconheça nos estudantes, indivíduos sociais capazes de ousar e contribuir de forma crítica e criativa na formação das novas gerações. O autor ainda insiste que, se o Ensino Religioso é área de conhecimento, deve ser intencionalmente planejado, fazer parte dos projetos pedagógicos escolares e sobretudo estar inserido no processo de formação inicial e continuada de novos docentes e pedagogos.

Martins Filho (2013) também defende que a escola pode contribuir muito no redimensionamento das formações, uma vez que fornece pistas sobre as fragilidades mais presentes nas atuações docentes. Ao contar com essas análises pode criar uma ação parceira voltada à elevação da qualidade da formação e de práticas profissionais. A escola, segundo o autor, é

um lugar único, imprescindível para o desenvolvimento de diversos conhecimentos docentes. Nele, os profissionais da educação depararam-se com inúmeras situações que, embora possam parecer um fragmento, possuem um enorme valor nesse processo.

Enfatiza ainda que:

O Ensino Religioso na escola não pode se manter apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma episteme própria, localiza-se ao lado de outros campos de saber e acrescenta, à visão sobre a realidade, mais um modo de discuti-la para compreendê-la (JUNQUEIRA *apud* MARTINS FILHO, 2013,p. 17)

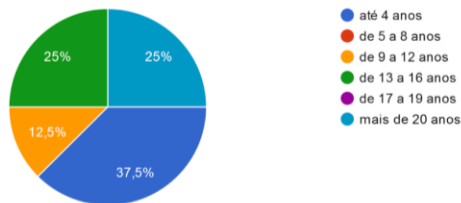
Para se ter uma formação qualificada, é necessário que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar sua instrumentalização por meio da teoria e que responda às demandas práticas para se chegar à reflexão, resultando assim em mudanças reais nas concepções dos educadores (MARTINS FILHO, 2013).

Seguindo a análise dos gráficos, os próximos questionamentos referem-se ao tempo de serviço na rede e conseqüentemente na área do Ensino Religioso (gráfico 4 e gráfico 5). Estes questionamentos foram realizados para perceber a caminhada destes profissionais, tanto na rede pesquisada quanto na docência do ER.

Gráfico 4: Tempo de Docência em Ivoti

Há quanto tempo é professor em Ivoti

8 respostas

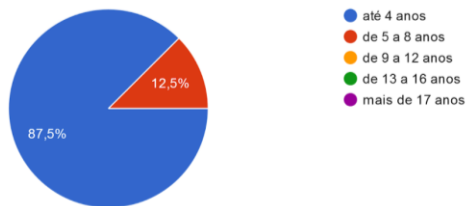


Fonte: Autora (2019).

Gráfico 5: Tempo de Docência no ER

Há quanto tempo leciona Ensino Religioso em Ivoti

8 respostas



Fonte: Autora (2019).

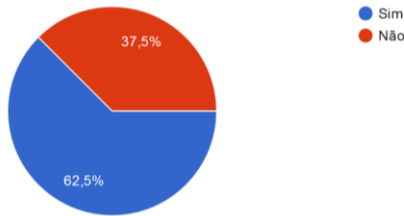
É possível perceber através dos gráficos 4 e 5, que, mesmo com experiência na rede, a maioria dos docentes atua no ER há 4 anos ou menos. Ressalta-se o pouco tempo de experiência na docência do Ensino Religioso, o que reforça a necessidade dos professores participarem de cursos de formação para aprimorarem e aprofundarem seu conhecimento sobre o fenômeno religioso. Goergen (2013) enfatiza a importância da dimensão religiosa para o ser humano, dimensão essa que muitas vezes é confundida com o ensino da religião, catequese ou proselitismo. Sabemos que os educandos possuem necessidades e dúvidas em suas vidas e o melhor lugar para começar a falar dessas questões é nas aulas de Ensino Religioso.

3.2.2 Professor de Ensino Religioso: apropriação e utilização dos referenciais

Continuando a reflexão, a próxima questão diz respeito à escolha (ou não) do Ensino Religioso. O resultado do gráfico 6 mostra que 5 professores optaram por lecionar este componente curricular, porém percebe-se que um número significativo de docentes foi colocado para dar estas aulas, apontando mais uma vez a fragilidade na docência desta área do conhecimento.

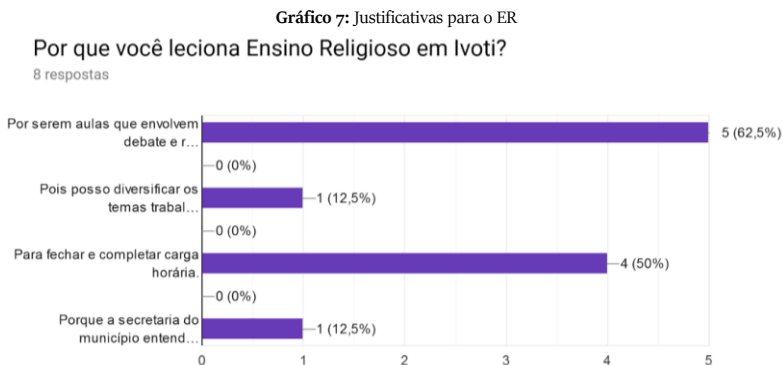
Gráfico 6: Ensino Religioso como Escolha?**Você escolheu lecionar Ensino Religioso?**

8 respostas



Fonte: Autora (2019).

Seguindo a análise, a próxima pergunta relaciona-se ao questionamento anterior, à medida que aponta os motivos pelos quais os professores lecionam o Ensino Religioso em Ivoti. As opções oferecidas foram: por serem aulas que envolvem debate e reflexão, pois podem diversificar os temas trabalhados, para fechar carga horária ou ainda porque a secretaria do município entende que a área das humanas deveria lecionar esse componente curricular. Segundo o gráfico 7, 5 professores privilegiaram o Ensino Religioso por serem aulas que envolvem debate e reflexão, entretanto 4 apontaram que era para fechar e completar carga horária. Somente 1 participante respondeu que poderia diversificar os temas trabalhados e porque a secretaria entendia que a área das humanas deveria assumir este componente curricular. Essas informações nos preocupam, pois as respostas são contraditórias, reafirmando uma fragilidade na atuação docente do Ensino Religioso. Ao mesmo tempo que os profissionais responderam na questão 6 que haviam optado por lecionar o Ensino Religioso, 4 professores afirmaram que ministravam a disciplina para fechar sua carga horária. Este dado demonstra certa oposição de ideias, uma vez que 5 professores disseram preferir a área do Ensino Religioso.



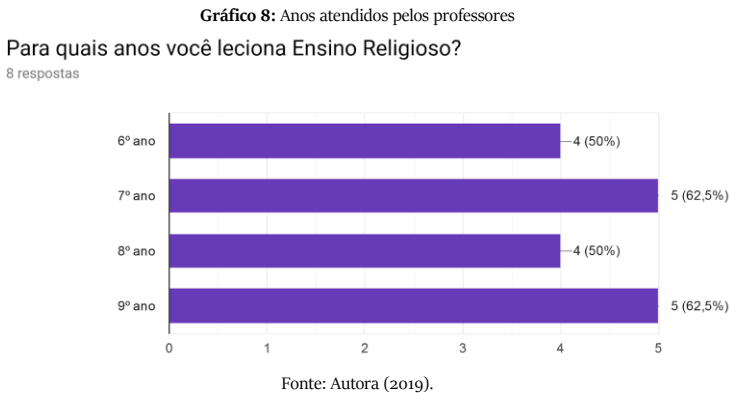
Fonte: Autora (2019).

Ao voltarmos tanto às competências gerais da Educação Básica quanto às específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental é perceptível a ênfase que a base dá para a argumentação, defesa de seu ponto de vista, debate, problematização e posicionamento frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de maneira a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania (BRASIL. BNCC, 2017). De acordo com a BNCC/RCG (2017) no Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adotará o diálogo para mediar e articular o estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, buscando problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Acrescenta ainda que as aulas de Ensino Religioso são espaços de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, visando o acolhimento da diversidade cultural, religiosa ou não, na perspectiva do respeito mútuo e cultura da paz.

Além de ser um pesquisador do fenômeno religioso, ao responsável pelo componente curricular ER é essencial a sensibilidade e deve ser o primeiro a respeitar a diversidade religiosa. O professor precisa ser mais do que nunca o mediador que orienta, questiona, incentiva, mostra caminhos e propicia situações em que os estudantes produzam criticamente e com significado (GOERGEN, 2013). Acima de tudo é muito importante possuir

abertura ao diálogo ecumênico e inter-religioso, respeitando o direito do outro de pensar diferente, alerta a autora.

O próximo questionamento expresso no gráfico 8 busca uma representação dos anos de atuação dos professores participantes da pesquisa. Esta pergunta foi feita para perceber a abrangência e experiência no trabalho com o Ensino Religioso nos diversos anos do Ensino Fundamental 2.



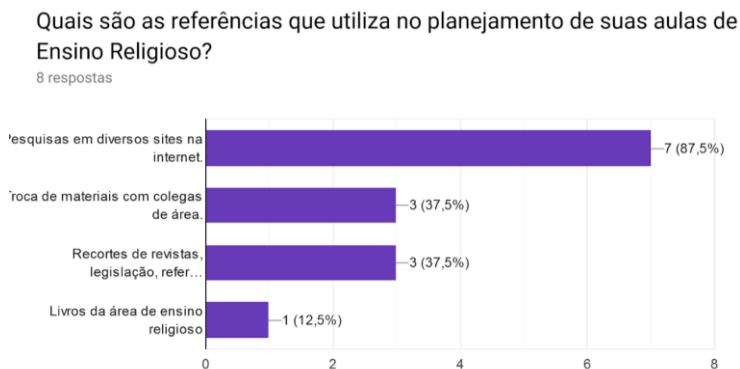
Verifica-se no gráfico que os professores atuam em diferentes anos do Ensino Fundamental, demonstrando que estão em contato com os variados objetos de conhecimento oferecidos pela BNCC, respeitando uma progressão nas temáticas propostas. Dos participantes, 5 disseram que atuavam com 7º e 9º anos e 4 professores responderam que lecionam para os 6º e 8º anos. Além disso, dos 8 professores que responderam ao questionário, 3 professores lecionam para todos os anos finais do Ensino Fundamental. Considerando que, dependendo do ano de atuação do professor de Língua Portuguesa, alterando de três a quatro períodos, e retomando as respostas sobre a formação inicial dos professores de Ensino Religioso, as quais prevaleceram a área das Linguagens, reforçaria a ideia de que os professores de 7º e 9º anos lecionam as aulas de Ensino Religioso, completando assim sua carga horária.

Também aqui aparece um grande desafio para o professor de Ensino Religioso, uma vez que o RCG é um documento recente (2018), logo sua

implementação no Ensino Fundamental, exigirá uma adaptação na sequência dos objetos do conhecimento neste formato.

Continuando a análise, para o levantamento do diagnóstico do professor de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Ivoti, a pergunta posterior (gráfico 9) trata dos referenciais utilizados no planejamento dos professores de suas aulas de Ensino Religioso. Os participantes tinham as seguintes proposições: pesquisa em diversos sites na internet, troca de materiais com colegas de área, recortes de revistas, jornais, legislação, referenciais, e ou livros da área do Ensino Religioso. O questionamento buscava perceber se os referenciais que utilizavam no seu planejamento eram precisos e confiáveis. Entretanto, como nos mostra o gráfico 9, 7 participantes responderam que realizam pesquisas em diferentes sites na internet, revelando um dado preocupante, pois as informações nem sempre são precisas de acordo com a tradição religiosa estudada. Ainda de acordo com o gráfico, apenas três participantes responderam que utilizavam recortes de revistas, legislação, referenciais e troca de materiais com colegas de área.

Gráfico 9: Questionário com professores



Fonte: Autora (2019).

Seguindo a discussão proposta nessa pesquisa, a pergunta que vem logo após, complementa a ideia de que a BNCC e o RCG constituem-se como fonte segura de pesquisa e consulta para potencializar o planejamento do professor de Ensino Religioso, à medida que fornece conceitos

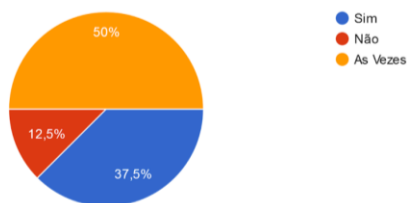
específicos do fenômeno religioso como também uma contextualização das habilidades e objetos do conhecimento que deverão ser desenvolvidas em todo o Ensino Fundamental.

No gráfico 10 os participantes responderam se utilizavam a BNCC/RCG como referência para planejar suas aulas. Podemos verificar que 4 professores afirmaram que às vezes utilizavam os referenciais, 3 que sim e 1 que não consultava a BNCC/RCG. Estes dados revelam a fragilidade dos professores na apropriação destes documentos, exigindo um aprofundamento dos referenciais, investindo na formação continuada destes profissionais, seja na escola, seja oferecida pela mantenedora.

Gráfico 10: Uso da BNCC e do RCG no Planejamento

Você planeja as aulas de Ensino Religioso usando a BNCC/RCG como referência?

8 respostas



Fonte: Autora (2019).

Continuando a análise dos gráficos, o próximo questionamento investigou se os professores utilizavam textos de tradição religiosa em suas aulas. Foi proposta esta pergunta com o intuito de observar se os textos empregados em suas aulas pertenciam às tradições religiosas. Segundo o gráfico a seguir, é possível constatar que 4 professores, disseram que usavam e 4 disseram que não.

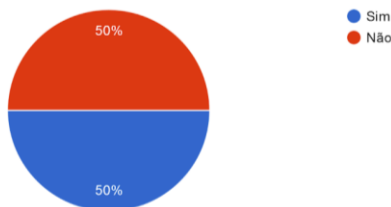
Um dos objetivos do Ensino Religioso segundo o BNCC, é o estudo dos “conhecimentos religiosos”, sendo seu principal objeto de estudo. A BNCC prevê um ensino progressivo do universo religioso que está presente justamente nas “narrativas religiosas” orais ou escritas das diversas tradições religiosas. O conhecimento dos textos religiosos é, portanto, uma

ferramenta imprescindível para compreender a cultura religiosa e a forma de pensar e ser da sociedade.

Gráfico 11: Uso de textos de tradição religiosa

Você costuma utilizar textos de tradição religiosa em suas aulas?

8 respostas



Fonte: Autora (2019).

De acordo com a BNCC/RCG (2017) o mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças que fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes. Também, acrescenta que esse conjunto de elementos dão origem às narrativas religiosas que são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade ou em algumas culturas; o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos. Além disso, os grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram doutrinas religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, assim como orientar as formas de relacionamento com as divindades e com a natureza. As doutrinas constituem a base do sistema religioso sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o objetivo de assegurar uma compreensão mais ou menos homogênea de seus conteúdos.

Por isso, a ideia de compartilhamento de textos ou materiais didáticos por meio de um repositório digital, proposto pela mantenedora no primeiro encontro com os professores de Ensino Religioso, consistiria em uma possibilidade interessante e viável, uma vez que as escolas possuem estudantes das mais variadas denominações religiosas, assegurando a exatidão das informações. Assim, o conhecimento dos textos religiosos é uma

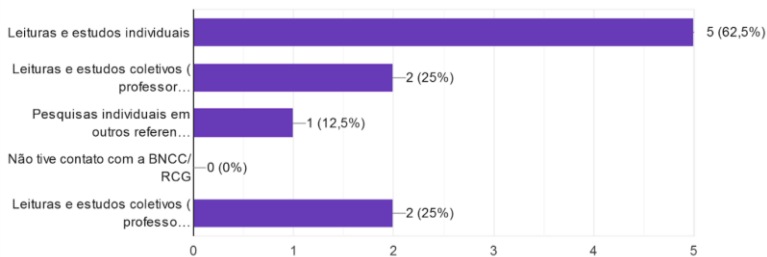
ferramenta imprescindível para compreender a cultura religiosa e a forma de pensar e ser da sociedade. E, como faz parte da BNCC, este conhecimento passa a ser considerado um “direito de aprendizagem” dos estudantes e requer o dever do professor de ensiná-lo.

O último questionamento (gráfico 12) acrescenta que o contato em relação aos objetos de estudo e habilidades do Ensino Religioso foi através de leituras e estudos individuais com 5 professores e somente 2 professores por meio de estudos e leituras coletivas. Voltamos à formação inicial, quando foi destacada a necessidade de uma formação específica no Ensino Religioso e um investimento por parte da mantenedora para oportunizar mais encontros com os professores de Ensino Religioso da rede de ensino de Ivoti.

Gráfico 12: Contato com BNCC/RCG

Qual o contato que você teve com os objetos de estudo e habilidades do Ensino Religioso na BNCC/RCG?

8 respostas



Fonte: Autora (2019).

Para reforçar a necessidade de apropriação das habilidades e objetos de conhecimento do documento normativo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma professora de Ensino Religioso de uma das 10 (dez) escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino de Ivoti. Foram feitos 4 (quatro) questionamentos com o objetivo de fortalecer as iniciativas que deverão ser oportunizadas aos professores de Ensino Religioso no sentido de qualificar e potencializar o trabalho com esta área do conhecimento. As seguintes perguntas foram propostas: “Como você vê a BNCC/RCG? Que estratégias utilizou para se apropriar desse documento

normativo? ”; “Quais foram as ações da rede para que os professores de Ensino Religioso se apropriem da base quanto a esse componente curricular específico? ”; Como você lida com a nomenclatura desse referencial? ” E “Você acredita que um espaço virtual qualificaria seu planejamento no Ensino Religioso? ”

A entrevistada respondeu que considera esse componente curricular muito importante, e como diz no próprio documento, “é parte integrante da formação básica do educando”, que em sua opinião, o Ensino Religioso poderia ser inserido na área das humanas, pois atualmente percebe uma área muito isolada. Acrescentou ainda que pesquisa o máximo possível, principalmente em sites (adequados) para se apropriar das habilidades e objetos do conhecimento. Além disso, afirma que é necessário muito planejamento e criação de atividades para serem utilizadas nas aulas. Quanto à nomenclatura, ainda tem dificuldades com alguns termos, mas que vão sendo sanadas com muita pesquisa. Considera fundamental esta ser utilizada, pela sua importância para toda humanidade, por ter sido inserida e fazer parte do ensino formal. A entrevistada também explica que a rede propôs encontros ao longo do ano para os professores das áreas (tradicionais) da BNCC/RCG. Como é a única professora específica da área de ER da rede, acabou reunindo-se com os professores da área das humanas e tentando fazer *links*. Além disso, houve 2 encontros específicos com os professores de ER, nos quais não tiveram a participação de todos efetivamente, porém foram os momentos específicos para se apropriarem dos documentos. A participante também destaca que, certamente, a qualificação do seu planejamento se daria com a maior disponibilidade de materiais específicos e adequados para o ER (sites, livros didáticos e paradidáticos...), principalmente com sugestões de atividades, o que hoje é praticamente inexistente. Como o ER faz parte da BNCC seria muito válido que houvesse um livro didático apropriado, como os demais componentes curriculares, para otimizar o tempo das aulas, inclusive.

No final da entrevista, relatou seus anseios e expectativas no que se refere à ideia de um ambiente virtual. Acredita ser interessante, entretanto

pergunta: “quem o “alimentaria” em um primeiro momento?” Na realidade de Ivoti, por exemplo, poucos professores trabalham de acordo com a BNCC/RCG, justamente por apenas “completarem” sua carga horária. Estes ficariam totalmente “dependentes” do conteúdo do ambiente virtual e pouco “compartilhariam”. Acredita que apenas a médio/longo prazo esse ambiente virtual teria seu objetivo mais efetivado. Por isso, a análise desses dados apresenta a urgência do investimento do poder público e das Instituições de Ensino Superior na formação e capacitação de professores de Ensino Religioso.

3.3 Caminhos pedagógicos

Partindo do levantamento acima, em relação aos dados dos professores de Ensino Religioso da rede de ensino de Ivoti serão apresentadas algumas possibilidades concretas para potencializar e qualificar o planejamento e o trabalho destes docentes. A primeira alternativa viável e que depende do fazer docente e de uma postura comprometida e preocupada frente ao currículo, é utilizar a própria base como fonte confiável de auxílio na conceituação do vocabulário principal do Ensino Religioso. Por isso, no apêndice 1 está um Glossário organizado em forma de quadro, com os principais conceitos presentes na BNCC/RCG, caracterizando-se como um instrumento de qualificação do planejamento do professor. Tal material não finaliza a necessidade de novas construções, mas inicia o processo a partir da pesquisa realizada.

Também, sugere-se um investimento da mantenedora na aquisição de livros e obras de cunho religioso e sagrado, para ocupar um lugar nas bibliotecas escolares. É uma bibliografia que carrega consigo parte da história da humanidade e reflexões muito interessantes. Além do mais, ao avaliar o valor dessa literatura sagrada para a formação do estudante, é importante que tanto professores quanto os alunos tenham acesso a ela.

Outra iniciativa necessária, considerando que o novo currículo deve ser implementado a partir de 2020, seria a mantenedora pensar em encontros com os professores de Ensino Religioso para se apropriarem das

habilidades e os objetos de conhecimento, especificamente desta área do conhecimento. Esta formação se daria através de parcerias com universidades da região, institutos de educação e o próprio MEC. Como esses profissionais são de diferentes áreas do conhecimento, é preciso refletir outros momentos para um estudo centrado no Ensino Religioso, com o intuito de qualificar as aulas de ER. Também é possível aproveitar a experiência da pesquisadora com a realização desta pesquisa, para compartilhar com os colegas de rede, as aprendizagens desenvolvidas na especialização em Docência no Ensino Religioso para, inicialmente, apresentar as principais diretrizes propostas pela BNCC/RCG quanto à área do Ensino Religioso.

Após este primeiro contato, um caminho possível está na criação de um espaço virtual para o compartilhamento de textos, atividades ou até planos de aula, contemplando as diferentes tradições religiosas, já que no município há as mais variadas representações destas denominações religiosas. Um repositório proposto pela mantenedora e alimentado pelos professores de ER, exige pouco investimento, uma vez que existem vários instrumentos de comunicação digital gratuitos (como *Blog* ou *Drive*), apenas seria necessária a escolha de um profissional que ficaria a cargo de organizar e gerenciar a ferramenta.

Porém, ressalta-se aqui, que qualquer texto ou material que possa ser compartilhado neste espaço virtual deve ter uma contextualização, ou seja, a explicação do significado da proposta ou o relato de aplicação da atividade. Também é preciso enfatizar que esse repositório digital tem potencialidades e limites, já que como mostram os dados da pesquisa de campo, é importante oportunizar a formação continuada presencial a esses professores, para qualificar o trabalho dentro de sala de aula.

4. Considerações finais

É pertinente analisar que, ao longo do tempo, o Ensino Religioso esteve cercado por discussões e incertezas quanto à sua relevância e presença

na escola pública. Com as transformações socioculturais no Brasil, nos meados da década de 80, vários segmentos da sociedade civil passaram a reivindicar e reconhecer a diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares, pois não havia uma organização regulamentar aceitável que garantisse a aprendizagem do fenômeno religioso, respeitando o Estado Laico.

A partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso, além de ser considerado área de conhecimento, também recebeu um currículo com habilidades, competências e objetos de conhecimento específicos. Como é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, todos os currículos devem ser adaptados para contemplar os conceitos e as propostas da Base. Porém, as mudanças do currículo do Ensino Religioso, a partir da BNCC, apresentam um desafio ao professor e exigem novas práticas pedagógicas.

De acordo com a BNCC, o Ensino Religioso é o componente curricular responsável por socializar o conhecimento religioso a fim de assegurar o direito de aprendizagem preconizado por esse documento normativo. Para tanto, o papel do professor é fundamental neste sentido, pois é ele quem conduz o estudante ao processo pedagógico, considerando que este já traz um conjunto de saberes. A garantia desse direito está em oportunizar este importante papel social do Ensino Religioso, evitando uma aula de “valores”, sem propósitos definidos. A ausência de um trabalho docente pautado em culturas e textos religiosos, afasta o ER da função pela qual o componente curricular foi instituído.

Além disso, esta pesquisa demonstrou que os professores da rede de ensino de Ivoti não possuem formação específica no Ensino Religioso, bem como detêm pouco tempo de experiência na docência deste componente curricular. Ainda ficou evidenciada a ausência de materiais que abordem o fenômeno religioso.

Cabe o desafio à mantenedora de oportunizar encontros com os professores de Ensino Religioso para conhecer melhor o referencial, continuar

a promover as formações continuadas, investir na compra de literatura religiosa para as bibliotecas escolares e incentivar a criação de um repositório digital como ferramenta de busca para os professores desta área do conhecimento. Além disso, se faz necessária a qualificação do quadro de professores, por meio do ingresso por concurso público, mediante criação do cargo de professor de Ensino Religioso, com a exigência de formação inicial em Ciência da Religião ou Pós-graduação na área. Por fim, toda essa mudança de paradigmas faz com que o professor utilize seus conhecimentos e pense sobre sua atuação em sala de aula, depositando mais confiança no potencial de seus estudantes. Reconhecer-se como um ser em constante formação, tendo a possibilidade de inovar e se reinventar, encaminhando cidadãos ativos, críticos, capazes de viver e conviver em sociedade.

Referências

- ASSINTEC. **Subsídios Pedagógicos para o Ensino Religioso**. Curitiba: 2017.
- BRANDENBURG, Laude Erandi ; *et al.* **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. Sinodal. São Leopoldo: 2013.
- BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2017. BRASIL.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC. Brasília: 1999.
- FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)**. Ave-Maria. São Paulo: 1999.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GILZ, Claudino. **O livro didático e o ER**. JOINTH. Paraná: 2012.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. A Epistemologia do Ensino Religioso: um estudo a partir da BNCC. Anais do Fórum da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo de 2019. **Anais...** Disponível em <https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/forum-rme/forum-rede-municipal-ensino-anais> Acesso em 12/12/2019.

MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de novos docentes e Ensino Religioso: caminhos e desafios: In: BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri A. STRECK, Gisela I.; **Ensino Religioso e docência e(m) formação**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 13-23.

RIO GRANDE DO SUL. RCG. Referencial Curricular gaúcho.

SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. **A atuação do professor na dinâmica pedagógica do Ensino Religioso**: perspectivas e desafios (6º a 9º anos do Ensino Fundamental). PUC. Minas Gerais: 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica. Belo Horizonte: 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. ARTMED. Porto Alegre: 1998, 223p.

Especialização em docência no Ensino Religioso e relações com a BNCC: contribuições para a qualificação pedagógica

*Fernando Soares dos Reis*¹

*Helena Venites Sardagna*²

1. Introdução

A Lei n. 9.475, de julho de 1997 (BRASIL, 1997), consolida a área do Ensino Religioso (ER) dentro da escola pública Brasileira. Assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa Brasileira, e vedando quaisquer formas de proselitismo. E estabelece que os sistemas de ensino regulamentarão e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Contudo, a abertura de cursos de licenciatura em ER só teve início em 1997, em atendimento a nova Legislação. Para cobrir esta lacuna, a formação de professores do ER tem sido realizada, desde então, por meio de cursos de extensão e de especialização *lato sensu*.

Em seu artigo 33, a Lei Nº 9.475 (BRASIL, 1997) estabelece que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas

¹ Pós-Doutor em Energias Renováveis, Doutor em Engenharia Elétrica, Especialista em Docência no Ensino Religioso, Teólogo, Professor do Departamento Interdisciplinar do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutora em Educação (Unisinos) e Pós-Doutora em Educação (Ufrgs); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo.

públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do BRASIL, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Esta mesma lei também estabelece que os sistemas de ensino regulamentarão e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Assim, só a partir de 1997, se iniciou, no Brasil, a abertura dos primeiros cursos de graduação em Ensino Religioso (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011). Tendo em vista que, entre a abertura de um curso de graduação e a formação dos primeiros profissionais, são necessários ao menos quatro anos, criou-se um hiato no cenário do ER. Para cobrir esta lacuna, qual seja: a formação de professores do ER no menor tempo possível, as instituições de ensino superior começaram a ofertar tanto cursos de extensão, quanto de especialização *lato sensu*, para atender essa necessidade, os quais em sua maioria apresentam componentes curriculares tais como: a história do Ensino Religioso; Fundamentos Epistemológicos da Disciplina; Didática; História das Religiões; entre outras (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011). O ingresso a estes cursos não exige formação específica, simplesmente estabelecem a formação em nível de licenciatura como pré-requisito.

Na atualidade, a oferta de cursos de Extensão vem sendo preterida em relação aos cursos de Especialização *lato sensu* para a formação de profissionais do ER. A formação a nível de Pós-graduação se mantém necessária para possibilitar a qualificação dos profissionais que por diversas razões já atuam na área de forma empírica e porquanto, a oferta de cursos específicos de licenciatura em ER ainda é muito reduzida. Para justificar esta afirmação, cita-se, a título de exemplo, que no RS existe apenas uma Universidade Pública que oferece um curso de Licenciatura em Ciências da Religião na modalidade EaD que habilita para a docência no ER. Todavia, é importante destacar que o referido curso não é de oferta regular.

A partir do exposto, se esclarece que o presente trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão da estrutura de um curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência no Ensino Religioso ofertado na modalidade presencial por uma Universidade pública do RS, no sentido de

evidenciar a concepção do curso e a relação com as diretrizes atuais. Para tanto, a estrutura do referido curso foi analisada a luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), visando desta forma oferecer uma realimentação sobre o mesmo, buscando, através desta singela reflexão, tentar colaborar com os processos de avaliação, reflexão e aprimoramento do referido curso. Para que se possa atingir tal fim, inicialmente se buscará conhecer a estrutura curricular da Especialização *Lato Sensu* em Docência no Ensino Religioso oferecido por esta Universidade, aqui denominado por CEDER (2018).

Nesse sentido, a pesquisa problematizou: como está estruturada a Especialização em Docência no Ensino Religioso de uma Universidade pública do RS? Que relações têm esse curso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)? O objetivo geral foi: analisar a relação da Especialização em Docência no Ensino Religioso de uma Universidade pública do RS com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Os objetivos específicos foram: conhecer a estrutura curricular da Especialização em Docência no Ensino Religioso de uma Universidade pública do RS; identificar os componentes curriculares e suas especificidades através das ementas; identificar relações desse curso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

1.2 Metodologia

Em termos metodológicos, este estudo se insere no âmbito de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 1995) com foco, na análise do seu projeto pedagógico de curso (PPC), e no estudo da BNCC (BRASIL, 2017). Propõe-se identificar os componentes curriculares e suas especificidades através das ementas das disciplinas que compõem o curso, assim, como as relações desse curso com a BNCC (BRASIL, 2017). Observou-se que o curso de formação de docentes do ER em nível de especialização *lato sensu* estudado se adere a BNCC e à legislação em vigor (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997), pois, está focado em uma visão holística, que promove a reflexão do ER a

partir das ciências da religião, evitando qualquer caráter proselitista em sua conformação. Assim, os resultados desse estudo apontam que o PPC do curso estudado se adequa plenamente a BNCC (BRASIL, 2017) apesar de ter sido concebido antes de sua entrada em vigor. Se atribui este resultado positivo a estreita relação entre a coordenação do curso e o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER-RS) identificado no PPC.

2. Referencial teórico

2.1 Histórico e Legislação do Ensino Religioso

Por meio de diversas fontes é possível delinear a trajetória do Ensino Religioso no BRASIL, a partir de autores que abordam este tema, tais como: Aragão (2016), Baptista (2015), Costa (2009), Della Cava (1975), Junqueira (2008, 2011), Passos (2007), Reimer (2013), Ruedell (2005), Stigar (2010). As sete constituições brasileiras (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), também são interessantes fontes para lançar luz a este tema. À continuação se apresenta uma breve síntese desta história.

Pode-se afirmar que o Ensino Religioso nas escolas públicas tem em nosso país uma longa trajetória, que remonta ao Brasil colônia quando a Companhia de Jesus foi enviada inicialmente para catequizar os indígenas, os colonos e seus filhos e posteriormente os escravos negros (COSTA, 2009). Deste modo, a base de organização da educação brasileira contou com forte influência da ordem dos Jesuítas da Igreja Católica Apostólica Romana, também conhecidos como soldados de Cristo, pois seu fundador Inácio de Loyola foi militar do exército espanhol (Ryan, 2019).

Mesmo depois da separação do Brasil da Coroa Portuguesa com a criação do Império Brasileiro, a Santa Sé se manteve unida ao Brasil a ponto de o Imperador deter o poder de nomear os membros da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil. Essa afirmação se verifica na primeira Constituição Brasileira (BRASIL, 1824), promulgada em nome da Santíssima Trindade. Desta forma o Imperador “POR GRAÇA DE DEOS” (BRASIL,

1824), além de exercer a função de chefe de estado também era o líder da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil. Neste período o império era responsável pelo pagamento da remuneração dos clérigos (côngrua) (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011). Por outro lado, as demais religiões apenas tinham permissão para a realização de cultos privados nas residências dos seus fiéis, mas não lhes era permitido construir seus templos. Assim, conclui-se que todo este período foi marcado por uma abordagem catequética do ER que transcorreu da imposição da religião Católica Apostólica Romana dos tempos do Brasil colônia até o Brasil Império.

Com a Proclamação da República (BRASIL, 1891) o quadro começa a mudar, pois é decretado o fim do estado confessional e se instalou o princípio da liberdade religiosa e a laicidade do estado. Inclusive nesta Constituição (BRASIL, 1891) aos religiosos lhes foram quitados os direitos políticos, segundo estabelece seus artigos 70 e 71. Nos primeiros momentos o ER deixou de ser oferecido em caráter obrigatório, sendo facultativo desde que não implicasse em ônus para o estado, abrindo assim, a porta para que as demais denominações religiosas pudessem apresentar as suas doutrinas nas escolas para os seus fiéis. Nesta fase republicana inicial, o ER permaneceu catequético, mas não mais impositivo, se respeitava, em teoria, a religião dos estudantes e se contava com o apoio dos representantes das diversas religiões para a sua realização. Segundo Aragão (2016), após a proclamação da República, em 1889, e a influência do ideário positivista no cenário político brasileiro, a educação ministrada em estabelecimentos públicos passa a ser de caráter leigo. Todavia, sucedeu-se que, na prática, o modelo de cooperação e proximidade entre a Igreja Católica e o Estado se manteve por muitos anos. Apesar do conceito de liberdade religiosa estar explícito no texto Constitucional de 1891, o efetivo reconhecimento dos direitos e das garantias fundamentais e o seu efetivo reconhecimento só se deu muitos anos depois em função dos valores vigentes naquela sociedade Reimer (2013). Segundo Della Cava (1975) a Igreja Católica continuou exercendo significativa influência no estado Brasileiro até a primeira metade do século XX.

Segundo Wolff (2015), na década de 60 ocorre um marco para o relacionamento da Igreja Católica com as demais Igrejas Cristãs e com as outras Religiões, aqui se está falando no Concílio Vaticano II (VAT II), o qual é marcado por uma grande experiência de reflexão e diálogo na Igreja e da Igreja para com a sociedade. A separação entre Ciência e Fé começa a ser vencida, o diálogo ecumênico ganha força entre a Igreja Católica, as Igrejas Ortodoxas e as Igrejas Reformadas visando a futura unidade dos cristãos. O diálogo inter-religioso com os encontros de líderes das religiões em Assis (1986, 1996, 2002) e Roma (2000) almejando a convivência e a cooperação pacífica entre todos os seres humanos. Como fruto deste processo, surge o modelo Teológico que para Stigar (2010, p. 545) “O modelo Teológico possui uma cosmovisão plurirreligiosa, seu contexto político é a sociedade secular, sua fonte nasce da antropologia/teologia plural e seu método é a indução”. Este método preconiza o estudo das diversas expressões de religiosidade fazendo uma ponte com a filosofia para estabelecer um diálogo entre a ciência e a fé.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996) e posteriormente da Lei Nº 9.475 (BRASIL, 1997) o estado assume o ônus do ER. Nesse período se iniciou a proposição de um novo modelo para o ER o modelo das Ciências da Religião que segundo Stigar (2010, p. 546), “possui uma cosmovisão trans-religiosa, seu contexto político é a sociedade secularizada, sua fonte tem por base as Ciências da Religião e seu método é a indução”. Para Baptista (2015), este modelo busca entender e analisar as diferentes expressões de religiosidade e de não religiosidade. As Ciências da Religiões buscam estabelecer bases de diálogo e mútua compreensão entre as diversas expressões religiosas conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

2.2 Dimensões pedagógicas do Ensino Religioso

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante ao Brasil o caráter de Estado laico ao assegurar a liberdade de crença (artigo 5º) e a separação

entre a Igreja e o Estado (artigo 19) e ao mesmo tempo implementa o Ensino Religioso como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (art. 210, § 1º). Muitos confundem a laicidade como perseguição às religiões, mas não se trata disso, trata-se de o estado não adotar uma religião em detrimento das outras e garantir, às novas gerações a oportunidade de desenvolver respeito às convicções alheias.

A redação definitiva da LDBEN nº 9.394/96, estabelece que o ER “é parte da formação básica do cidadão”, além de destacar o respeito à diversidade religiosa do país e a negação do proselitismo (BRASIL, 1997). A nova redação do artigo 33 também eliminou a menção ao fim do ônus da disciplina para os cofres públicos e, ao caráter interconfessional do ER, deixou a cargo dos sistemas de ensino a definição dos conteúdos e das normas de habilitação e contratação de professores, subordinando tais sistemas de ensino ao conjunto de denominações religiosas para a definição dos conteúdos da disciplina. Por todas essas razões, é tão importante a proposição de cursos de formação de Docentes do Ensino Religioso.

Conforme Aragão e Souza (2016), o Ensino Religioso, como cada vez mais é compreendido, deve tratar das dimensões pedagógicas que existem entre e para além de todas as tradições espirituais, religiosas e não religiosas, devendo resgatar os valores humanos que as espiritualidades podem trazer para a educação das nossas crianças e jovens. Trata-se então, de comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos, em busca de significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são as espiritualidades filosóficas e religiosas. Para que os educadores possam compreender a evolução do Ensino Religioso no Brasil e para que as novas gerações possam optar com mais liberdade sobre a dimensão de transcendência na vida, vamos aqui recuperar diacronicamente as relações do religioso com o espaço público nacional e mostrar as transformações na teoria e prática do Ensino Religioso, desenhando um quadro sistemático e sincrônico dos seus modelos pedagógicos e apontando para a necessidade e possibilidade

de processos de aprendizagem crítica dos conhecimentos espirituais da humanidade em nossas escolas públicas.

3. Caminhos metodológicos

Na visão de Minayo (1998), o processo de investigação científico pode ser compartimentado em três etapas: a) a etapa exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de pesquisa; b) a coleta de dados, em que se recolhem informações; e c) a análise dos dados, etapa na qual se realiza o tratamento e interpretação dos dados. Para Gil (2008) se pode conceber dois grandes modelos de pesquisa social: os que se valem das fontes “de papel” e os que utilizam dados fornecidos por seres humanos. O primeiro grupo inclui pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O segundo inclui pesquisa experimental, pesquisa sobre o fato (*ex-post-facto*), estudo de campo e estudo de caso. Gil (2008, p. 50) entende a pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam

dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Assim, a partir de Gil (2008) se pode afirmar que o presente estudo se insere no contexto de uma pesquisa bibliográfica. No processo de coleta de dados, foi essencial no contexto deste trabalho a obtenção do PPC do curso de especialização *lato sensu* em análise. O que ocorreu de forma pronta e rápida por parte da Universidade pública que oferta o curso. A leitura do documento seguiu um roteiro (em anexo) contemplando as dimensões conceituais, pedagógicas e estruturais do documento. Os demais documentos utilizados são de domínio público disponíveis em periódicos, livros e sítios eletrônicos.

3.1 Abordagem

Uma vez obtido o PPC do curso de especialização em docência no ER em análise o mesmo foi estudado em detalhes, sendo confrontadas uma a uma as ementas de cada disciplina com as diretrizes curriculares da BNCC (BRASIL, 2017) ao que o ER se refere.

3.2 Análise

Para a realização deste estudo foram desenvolvidas duas categorias, a saber: 1. A Docência no Ensino Religioso, onde se qualifica a docência em especialização, onde os componentes curriculares são elencados e caracterizados; 2. A especialização em docência no Ensino Religioso: as relações com a BNCC (BRASIL, 2017). Nessa seção, os componentes do curso de especialização *lato sensu* são contrastadas com as diretrizes da a BNCC (BRASIL, 2017) no tocante ao ER.

4. Estrutura do curso de especialização

Curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso (CEDER) analisado é oferecido por uma Universidade pública gaúcha, de forma totalmente gratuita, em parceria com entidades públicas e com os setores da sociedade civil organizada voltados para a construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso nas escolas.

O CEDER apresenta em sua estrutura doze (12) componentes curriculares incluindo o trabalho de conclusão de curso (TCC). A carga horária mínima para um curso de especialização *Lato Sensu* é de 360 horas, não computados o tempo de estudo individual ou em grupo realizado pelo aluno, sem a assistência de um professor, e o tempo destinado à elaboração do trabalho de conclusão do curso. Assim, o CEDER em análise supera com certa margem esta exigência legal ao ofertar uma carga horária total de 435 horas sem contabilizar o TCC, que por certo é bom relatar, neste momento, que nesta instituição é realizado na forma de um artigo científico.

No quadro 1, abaixo estão representados todos os componentes curriculares ofertados no CEDER em estudo, são descritos.

Quadro 1 – COMPONENTES CURRICULARES DO CEDER

COMPONENTE CURRICULAR	CEDER – EMENTA
O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais	As Ciências da Religião, datadas do século XIX e seu surgimento no contexto da modernidade e do desenvolvimento das demais ciências. A independência do estudo científico das religiões como decorrente do conhecimento geral das ciências humanas e a autonomia do conhecimento e da pedagogia do Ensino Religioso. Os vínculos com os sistemas de ensino e a escola e a autonomia em relação as confissões religiosas ou a teologia. As posições do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). O fenômeno religioso e a religião como dados antropológicos e socioculturais vistas como parte da educação ampla e contributo para a formação integral do cidadão através de uma visão sócio antropológica capaz de abranger as diversidades e, concomitantemente, sintonizar a singularidade do fenômeno religioso em si, com foco na dimensão da educação do cidadão. Carga Horária - CH: 30h.
Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã	Leituras e reflexões sobre as práticas pedagógicas do Ensino Religioso e o Ethos na Vida Cidadã, procurando apreender como se dá a constituição da noção de cidadania, a partir de uma compreensão antropológica. Como o constituir-se cidadão enfrenta na atualidade diversos atravessamentos e influências da ordem social, cultural e filosófica, que vão paulatinamente constituindo subjetividades, podendo ser estudadas tomando as articulações entre a prática do Ensino Religioso e a constituição de uma subjetividade cidadã. Carga Horária - CH: 30h.

História do Ensino Religioso no Brasil	O Ensino Religioso na história da educação brasileira, a partir do período colonial, passando pelo Império e pelas transformações decorrentes do período republicano, tendo em vista as constituições brasileiras, até a idade contemporânea com a nova LDB 9.394 de 1996, quando o Ensino Religioso torna-se uma disciplina curricular obrigatória das escolas públicas de Ensino Fundamental, respeitando a pluralidade cultural e religiosa do cidadão, sendo fenômeno religioso enquanto objeto de estudo investigado de forma científica. Palavras – Chaves: Ensino Religioso – Educação – LDB – Fenômeno Religioso. Carga Horária - CH: 30h.
Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso I	Tipos de pesquisa e suas particularidades em inter-relação com a educação. Normas e exigências para a constituição/produção de um trabalho científico. Estudo da trajetória da pesquisa em Ensino Religioso no Brasil com foco nos saberes docentes. Construção do objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Problemas contemporâneos da investigação científica no campo da educação. Carga Horária - CH: 30h.
Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental	Estudo das concepções que baseiam o fenômeno religioso nas religiões de origem Africana, Oriental, Ocidental e Indígena. Estudo dos processos divinos e de seus rituais, em cada matriz religiosa. Carga Horária - CH: 60h.
A Legislação Educacional Brasileira e o Ensino Religioso	Fundamentação política e legal do Ensino Religioso desde a sua implantação, as suas bases na sua institucionalização no currículo da Educação Básica, sua trajetória histórica e as principais definições ao longo da sua institucionalização, focalizando especificamente as regulamentações da LDB (9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Carga Horária - CH: 60h
Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa	O processo histórico da Antropologia Cultural e suas contribuições ao estudo das manifestações religiosas. Os pressupostos da constituição de condutas éticas no campo educacional; a dimensão ético-moral da educação e dos direitos humanos. O Multiculturalismo e as perspectivas e contribuições para o campo da Educação no contexto contemporâneo. CH: 30h.
Letramento Religioso: Práticas Sociais de leitura e escrita em diferentes vertentes religiosas	Compreensão do letramento no Ensino Religioso em diferentes vertentes religiosas. Práticas sociais religiosas e seus significados. Carga Horária - CH: 30h.
Didática e Formação Docente no Ensino Religioso	Problematização do campo da didática e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem em Ensino Religioso e como vem se desenvolvendo este trabalho nas escolas. Possibilitar um processo de inserção didática por meio de uma pesquisa prática em educandários sobre a oferta e propostas político-pedagógicas escolares envolvendo o Ensino Religioso, de forma a contemplar a formação docente nesta área. Carga Horária - CH: 45h.
Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso II	Elaboração de um projeto de pesquisa, em articulação com o campo do Ensino Religioso e com foco de investigação nas linhas de pesquisa do curso no contexto escolhido, aprofundando o campo da metodologia da pesquisa em educação, com compreensão das possibilidades metodológicas e dos instrumentos básicos de pesquisa. Carga Horária - CH: 30h.
Seminário: ARTIGO CIENTÍFICO	Análise e discussão argumentativa dos fundamentos teóricos apresentados pelo aluno a partir de leituras e pesquisas de campo realizadas e organizadas no trabalho científico e socializados de forma oral, individualmente, em grupo. CH: 30h.

5. O Ceder e as suas relações com a BNCC

O ER está previsto na constituição federal e na lei de diretrizes e bases LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1997). O ER é uma das cinco áreas do conhecimento definidas na BNCC (BRASIL, 2017), a qual estabelece que no ER sejam abordadas as manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades, a partir de pressupostos éticos e científicos sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 436) define quatro objetivos para o ER, a saber:

1. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, a partir da realidade dos estudantes;
2. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença e isso com constante propósito de promoção dos direitos humanos;
3. Desenvolver competências e habilidades para promover o diálogo entre várias posições com respeito ao pluralismo de ideias;
4. Contribuir para que o aluno construa um sentido pessoal de vida, a partir, de valores, de princípios éticos e de princípios de cidadania.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 437), o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento de seis competências específicas no Ensino Fundamental, as quais são listadas a continuação:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Sendo esta última competência específica consonante com a nona competência geral da Base, a qual se insere no exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, se fazendo respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.

Que habilidades estão envolvidas na construção dessas competências? Para responder este questionamento é importante conhecer que a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece, para as diferentes séries do ensino um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula do ER. Assim, a continuação, para exemplificar, são citadas algumas dessas habilidades. No primeiro ano do Ensino Fundamental se deseja que o aluno possa identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. Já no terceiro ano a proposta é identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. Já para o sétimo ano é esperado que o aluno seja capaz de discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa, entre pessoas de diferentes religiões, e que possa também reconhecer o direito à liberdade de consciência, de crença ou de convicção. Sendo capaz de questionar concepções e práticas sociais que violam essa liberdade. Outra competência específica, da área de ER, prevê que o aluno possa conhecer, os aspectos estruturantes das diferentes tradições religiosas, movimentos religiosos e nas filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. Em relação a esta competência, as habilidades definidas pela BNCC, propõem que no segundo ano o aluno deve identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. No quarto ano, o aluno deve ser capaz de caracterizar, ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (como nascimento, casamento e morte). E no sexto ano, deverá reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos. Portanto, a BNCC

(BRASIL, 2017) define as competências e habilidades essenciais, para o Ensino Fundamental mas a organização apresentado em torno das unidades temáticas não é um modelo obrigatório, portanto, fica o convite para que as equipes escolares discutam o texto da BNCC (BRASIL, 2017) e elaborem seus currículos e as suas propostas pedagógicas, considerando, suas realidades locais, o dia a dia de suas escolas e a necessidade de assegurar a todos os alunos, as aprendizagens definidas na Base.

Para que se possa estabelecer correlações entre o CEDER em estudo (CEDER, 2018), e a BNCC (BRASIL, 2017) nove quadros comparativos foram elaborados um para cada ano do Ensino Fundamental seguindo o modelo da BNCC (BRASIL, 2017) e incluindo uma coluna adicional para correlacionar os componentes curriculares do CEDER que está sendo estudado.

Quadro 2 - ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Imanência e transcendência	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
--------------------------	---	--	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 3 - ENSINO RELIGIOSO - 2º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Identidades e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Memórias e símbolos	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). (EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Símbolos religiosos	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

			7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018)

Quadro 4 - ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso.

			9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Indumentárias religiosas	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 5 - ENSINO RELIGIOSO - 4º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Representações religiosas na arte	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

			7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 6 - ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais.

		<p>preservar memórias e acontecimentos religiosos.</p> <p>(EF05ERo5) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>(EF05ERo6) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.</p> <p>(EF05ERo7) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>	<p>2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã.</p> <p>5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.</p> <p>7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa.</p> <p>8. Letramento Religioso.</p> <p>9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.</p>
--	--	--	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 7 - ENSINO RELIGIOSO - 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER - COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	<p>(EF06ERo1) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.</p> <p>(EF06ERo2) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).</p>	<p>1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais.</p> <p>2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã.</p> <p>8. Letramento Religioso.</p> <p>9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.</p>
	Ensinamentos da tradição escrita	<p>(EF06ERo3) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p>(EF06ERo4) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.</p> <p>(EF06ERo5) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.</p>	<p>1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais.</p> <p>2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã.</p> <p>8. Letramento Religioso.</p> <p>9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.</p>
	Símbolos, ritos e mitos religiosos	<p>(EF06ERo6) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.</p> <p>(EF06ERo7) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.</p>	<p>1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais.</p> <p>2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã.</p> <p>5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.</p>

			7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
--	--	--	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 8 - ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	COMPONENTE CURRICULAR APIM
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Lideranças religiosas	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 6. A Legislação Educacional Brasileira e o Ensino Religioso. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa.

			9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Liderança e direitos humanos	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 3. História do Ensino Religioso no Brasil. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 9 - ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Doutrinas religiosas	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política,	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 3. História do Ensino Religioso no Brasil.

		saúde, educação, economia). (EF08ERo5) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ERo6) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	6. A Legislação Educacional Brasileira e o Ensino Religioso. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ERo7) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 8. Letramento Religioso. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

Quadro 10 - ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CEDER – COMPONENTE CURRICULAR AFIM
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	(EF09ERo1) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ERo2) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Vida e morte	(EF09ERo3) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ERo4) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ERo5) Analisar as diferentes ideias de imortalidade	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 3. História do Ensino Religioso no Brasil. 5. Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

		elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).	7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.
	Princípios e valores éticos	(EF09ERo6) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ERo7) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ERo8) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	1. O fenômeno religioso e os fundamentos educacionais. 2. Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. 3. História do Ensino Religioso no Brasil. 7. Multiculturalismo, Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. 9. Didática e Formação Docente no Ensino Religioso.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); PPC-CEDER (2018).

6. Resultados

A partir da análise dos quadros de 1 a 10 apresentados na seção anterior é observável uma intensa correlação entre as habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017) e as ementas das disciplinas que estão elencadas no PPC do curso de especialização *Lato Sensu* em Docência do Ensino Religioso (CEDER, 2018) que está sendo estudado neste trabalho. Assim, a análise documental aponta para a plena aderência da maioria das disciplinas presentes no PPC com a BNCC (BRASIL, 2017).

Entretanto, se identificaram cinco disciplinas com pouca ou nenhuma aderência à BNCC (BRASIL, 2017), são elas: 3. História do Ensino Religioso no Brasil; 4. Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso I; 6. A Legislação Educacional Brasileira e o Ensino Religioso; 10. Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso II e 11. Seminário: ARTIGO CIENTÍFICO.

Contudo, é importante destacar que as disciplinas: 4. Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso I; 10. Pesquisa e produção de conhecimento em Ensino Religioso II e 11. Seminário: ARTIGO CIENTÍFICO, buscam despertar nos pós-graduandos o interesse pela reflexão científica sobre o seu fazer pedagógico no ER e, portanto, estão

plenamente justificadas, em função do exposto e de um certo grau de superposição de conteúdos destas disciplinas se propõe a fusão de todas essas disciplinas em uma única de 60h. Neste sentido, também se sugere a fusão das disciplinas 3. História do Ensino Religioso no Brasil e 6. A Legislação Educacional Brasileira e o Ensino Religioso; em uma única disciplina de 30h para reduzir a carga horária do curso tendo em vista que muito do que é tratado na disciplina da história do Ensino Religioso no Brasil está vinculado com a história da legislação a respeito.

7. Considerações finais

Neste estudo foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre o tema do Ensino Religioso no BRASIL, foram apresentadas as suas origens, bases legais, exigências programáticas para situar ao leitor. O objeto de estudo foi um Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência no Ensino Religioso (CEDER) ofertado por uma Universidade Pública do RS, aqui identificado por CEDER (2018).

Foi questionada a estrutura do referido curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso através da confrontação de sua estrutura curricular, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Como principal resultado foi possível concluir que o mesmo se adere às propostas do FONAPER, CONER e da BNCC, focado na legislação vigente, apresenta uma formação de qualidade em uma proposta holística, inclusiva, que promove a reflexão a partir das Ciências das Religiões.

Referências

ARAGÃO, G. de S. e SOUZA, M. F. C. **Trajetórias e Modelos do Ensino Religioso**. Recife, Revista de Estudos de Religião, v. 7, n. 16, p. 425-438, 2016. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/812/pdf>>. Acesso em: 14/05/2019.

AZEVEDO, Sérgio Rogério e WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no BRASIL**, Curitiba: Champagnat, 2011, 198 p. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2016/10/LIVRO-Ensino-Religioso-no-Brasil-11.pdf>>. Acesso em: 10/03/2019.

AZEVEDO, Sérgio Rogério. **A presença do Ensino Religioso no contexto da educação**. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. (Org.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba. Champagnat, 2011. p. 27-54.

AZEVEDO, Sérgio Rogério. **Provimento de Professores para o Componente Curricular Ensino Religioso Visando a Implementação do Artigo 33 Da Lei 9394/96 Revisado Na Lei 9475/97**. Brasília, Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2, 2016. p. 150.

AZEVEDO, S., ROCHA, T. S. **Identidade do Ensino Religioso no Espaço Escolar**. Revista Fragmentos de Cultura e Goiânia, PUC Goiás, v. 27, n. 4, p. 596-605, out./dez. 2017.

AZZI, R. **Igreja e Estado no Brasil: um enfoque histórico**. Perspectiva Teológica, Belo Horizonte, Ano XII, n.29/30, Jan/Dez, p.7-17, 1981.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento**. REVER - Revista de Estudos da Religião. São Paulo: PUCSP, Ano 15, Nº 02, Jul/Dez 2015, p. 107-125. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rever/article/download/26189/18851>> Acesso em: 25/07/2019.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do BRASIL, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 25/06/2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do BRASIL, de 24 de fevereiro de 1891**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 28/06/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do BRASIL, de 16 de julho de 1934**. Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25/06/2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do BRASIL, de 10 de novembro de 1937.** O presidente da república dos estados unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 25/06/2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do BRASIL, de 18 de setembro de 1946.** A Mesa da Assembleia Constituinte promulga a Constituição. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25/06/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do BRASIL, de 24 de janeiro de 1967.** O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 25/06/2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23/12/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Lei No 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 12/05/2019.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Um Breve Resumo do Ensino Religioso na Educação Brasileira**. ANAIS da XVII Semana de Humanidades, Natal, UFRN, 2009. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GTo7/7.4.pdf>>. Acesso em: 25/07/2019, p. 16.

CEDER. **Curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso**. Projeto Pedagógico do Curso. Porto Alegre, 2018.

DELLA CAVA, Ralph. **Igreja e Estado no Brasil do Século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro**, 1916-64. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 12, p. 5-52, abr./jun. 1975. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/igreja_e_estado_no_brasil_a.pdf>. Acesso em: 09/11/2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, p. 200, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e MENSLIN, D. J. **Cursos de Especialização de Ensino Religioso no Cenário Brasileiro**, *Revista Ciências da Religião - História e Sociedade*, Vol. 6, N. 2, 2008. p. 72-97. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/download/430/244>>. Acesso em: 09/10/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

RYAN, Edward A. **St. Ignatius of Loyola**. *Encyclopædia Britannica*, 2019. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/St-Ignatius-of-Loyola>>. Acesso em: 09/11/2019.

REIMER, Haroldo. **Liberdade Religiosa na História e nas Constituições do Brasil**. São Leopoldo, Oikos, 2013.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul - Legislação e Prática**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p.208.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente**, Revista de Estudos da Religião, São Paulo: PUCSP, 2009, pp. 1-18. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>. Acesso em: 26/10/2018.

STIGAR, Robson. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**, Revista Pistis&Praxis, Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 545-549, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/download/15344/14960>>. Acesso em: 09/11/2019.

WOLFF, Elias. **Concílio Vaticano II: o diálogo na Igreja e a Igreja do Diálogo**, Cadernos teologia pública / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. - Ano XII - Vol. 12, n. 101. São Leopoldo, 2015, p.32. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/101_cadernos-teologiapublica>. Acesso em: 09/11/2019.

Elaboração e planejamento do trabalho docente em Ensino Religioso: o caso de uma escola de Novo Hamburgo/RS

*Gabriela Miranda Ferraz*¹
*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

O planejamento do professor é de suma importância para que os educandos tenham acesso aos conteúdos pré-determinados, aos temas que estão descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Nesse artigo propõe-se identificar a possível falta de apropriação dos conceitos e conteúdos presentes nesses materiais como base na preparação do planejamento docente. Compreendemos o quanto é importante este ato de delinear o planejamento para as aulas, e que haja uma melhor prática educacional, para assim atingir os objetivos de aprendizagem propostos aos educandos. A produção do professor de Ensino Religioso é ainda mais importante pelo fato deste componente não contar com livros didáticos para auxiliar. Este projeto de pesquisa visa identificar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola

¹ Mestre em Educação no Ensino de Ciências e Matemática pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil em Canoas, 2009), Especialista em Novas Tecnologias e Metodologias no Ensino de Ciências da Natureza (ULBRA - Canoas - 2007). Graduada em BIOLOGIA pela Universidade Luterana do Brasil (2005). Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e na rede particular de ensino Escola Batista Cristo é a Vida.

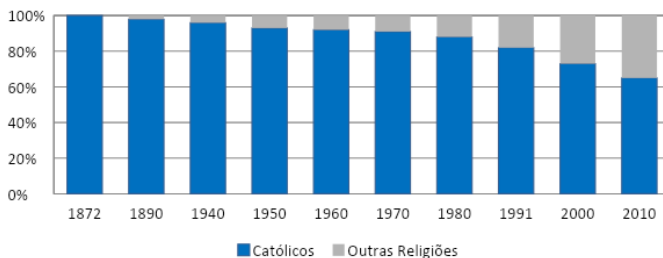
² Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do bairro Canudos planejam suas aulas e verificar se conhecem a BNCC e o RCG. Além disso, propõe analisar se estão trabalhando esta disciplina por afinidade ou para complementar sua carga horária na escola. Assim também tenta-se identificar que temáticas/assuntos são abordados por professores nas aulas de Ensino Religioso, nos anos finais do EF, desta escola, e conhecer os referenciais utilizados para o planejamento das aulas. Realizar estudo comparativo entre essa prática pedagógica e as habilidades e competências propostas pela BNCC. A partir destas informações, busca-se produzir dados sobre os planejamentos dos professores de Ensino Religioso, com o intuito de identificar como são escolhidos os assuntos a serem trabalhados. Trazendo a estes docentes o conhecimento da área do ER, nos referenciais, promovendo reflexões sobre o currículo e as práticas docentes do Ensino Religioso na escola, e por fim poder comparar a prática docente real com a proposta pela BNCC de Ensino Religioso nesta escola municipal, em Novo Hamburgo.

2. O Ensino Religioso no Brasil

O Brasil é um país onde a ampla diversidade religiosa e o multiculturalismo são evidentes e têm grande influência na vida da sociedade como um todo e é evidenciada na comunidade escolar diretamente em sua rotina.

**Gráfico 1: Trajetória evolutiva histórica das Religiões nos Dados Censitários do Brasil.
Linha do tempo da distribuição demográfica das religiões
no Brasil (1872 - 2010)**



Verifica-se neste gráfico que gradativamente a sociedade brasileira vem ganhando uma maior diversidade religiosa, mas, ainda parece que os dados apresentados no gráfico, por vez não descrevem a realidade, pois na prática diária dentro das escolas percebe-se uma diversidade ainda maior. Os dados apresentados neste gráfico, conforme as pesquisas do IBGE, servem para comprovar como é grande o sincretismo no Brasil e que temos uma religiosidade no brasileiro que não condiz com sua identidade religiosa, que nos deparamos na realidade cotidiana na escola. Através destes dados do IBGE é possível decorrer ao longo da história do Ensino Religioso uma grande mudança que hoje vemos nas escolas.

Ensino Religioso, como disciplina, investigado na história da educação brasileira, está mencionado no decorrer do período colonial, imperial, republicano e pelas constituições até a idade contemporânea. Com a LDBEN (Lei 9.475 de 22 de julho de 1997), o Ensino Religioso é pensado como sendo uma disciplina curricular obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, que ao longo da história traz a proibição do proselitismo³ depois de muito tempo de confessionalidade, fazendo com que, o Ensino Religioso respeite a pluralidade cultural e religiosa do educando. O fenômeno religioso se tornou objeto de estudo e vem trazendo a investigação científica como forma de base para o currículo da disciplina, tendo em vista que será oferecido nas escolas com ônus para o poder público, depois de longos anos de voluntariado das igrejas, que trabalhavam a disciplina sem custos para o Estado.

Ponderando que no princípio o Ensino Religioso não era considerado uma Ciência, por não trabalhar o concreto, algo que seja possível contabilizar, que seja palpável e sim visto como algo místico, que não é possível comprovar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) considera o Ensino Religioso como área de conhecimento com metodologias específicas, com a visão de expandir a aprendizagem assegurando os direitos dos educandos.

³ Proselitismo é a ação ou empenho de tentar converter uma ou várias pessoas em prol de determinada causa, doutrina, ideologia ou religião.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, BNCC, 2017)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) verifica-se uma maior clareza dos objetivos e observa-se que o fenômeno religioso é trazido como uma Ciência que merece atenção e tem respaldo para explorar a diversidade religiosa, a cultura e trazer para comunidade escolar o conhecimento sobre o mundo das diferentes religiões que estão ao seu redor. Este estudo das diferentes religiões traz o diálogo como ponto importante para o verdadeiro respeito ao outro e a sua cultura e religião, trabalhando o pluralismo religioso como base para convivência dos educandos.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. (BRASIL, 2017)

Ter a possibilidade de explorar os fenômenos religiosos em sala de aula trará conhecimentos para educadores e discentes, fazendo com que a cultura, as vivências e o diálogo sobre esta Ciência recente tenha espaço e importância na vida escolar, gerando o aprendizado e o respeito entre todos que dividem este espaço.

O ambiente em que se vive dispõe de inúmeras possibilidades para os educadores; ele se constitui em espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente. (QUEIROZ, 2009, p. 36)

Temos descrito na BNCC que os saberes necessários para desenvolver o Ensino Religioso, estão presentes em diferentes ciências a serem estudadas, mas que se apresentam mais concentrados em uma:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. (BRASIL, 2017, p. 436)

Aliás, quando se aborda as Ciência (s) da (s) Religião (ões) como sendo a grande Área do Conhecimento Científico, na qual se enquadra o Ensino Religioso dentro das especificações legais em vigência (BNCC), afasta-se definitivamente o Ensino Religioso do campo da Teologia, tirando a ideia de estar baseado no conceito da confessionalidade e espiritualidade. Também afastando a Antropologia, da vivência religiosa, enquanto metodologia, afastando o ameaça do conceito de proselitismo. Dessa forma, a partir da BNCC o Ensino Religioso ganhou novo formato e finalidade, conectado aos ideais republicanos e à laicidade do Estado, sem com isso excluir a cultura religiosa dos espaços escolares, e para garantir a qualidade e equidade desse novo formato, é necessário um currículo adequado e de fácil interpretação.

2.1 Currículo do Ensino Religioso

O currículo é uma padronização (organização) do conhecimento a serem ensinados, que foi desenvolvido com a escolarização em crescimento seguindo exigências de conteúdos programáticos. Assim desde o início do que se entende por escola existe um grande interesse pela preparação e

controle do currículo. Contudo, encontra-se um valor social do currículo, intrínseco ao meio para domínio social, cultural e político. De tal modo que o currículo está presente no âmbito escolar.

O currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade. Foi por intermédio dessa invenção dos quinhentos que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo. Foi com o currículo que ela assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. E, talvez o mais importante: foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. (VEIGA, 2002, p.2)

Torna-se então necessário conceituar, descrever o que seja currículo. E Forquin (1999) descreve currículo da seguinte forma:

Um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“learning experiences”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. [...] um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos. (FORQUIN 1999, p. 22)

O governo quando interferente, atuante no ensino, traz para o contexto escolar o sistema que exige a elaboração de um currículo nos moldes que hoje vemos nas escolas, dividido em disciplinas e estruturado em conjunto de saberes a serem ministrados por profissionais da área de educação. Antes mesmo da escola ser mantida pelo Estado já ocorreu um tipo de organização dos conhecimentos e das estruturas a serem levadas à geração futuras. Os primeiros indícios de organização do currículo vêm da Roma Antiga, onde estabeleciam sequências de saberes a serem desenvolvidos no decorrer de uma trajetória, sendo que *cursus* e *honorum* como meios pelo qual um cidadão poderia alcançar honras sociais. Já na Idade

Média, temos inserção de divisões dos conhecimentos a serem trabalhados, entre o Trivium (lógica, gramática e retórica) e o Quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia). A estruturação curricular após a Reforma Protestante, foi marcada pela separação entre a educação e o saber religioso. O crescimento da burguesia acarretou na demanda por saberes mais racionais, sistematizáveis e quantificáveis na composição da educação. O surgimento da escola contemporânea vem neste contexto de novo padrão proposto pela revolução industrial, com grades curriculares e organizações desejadas pela sociedade.

Ao longo do tempo, no Brasil o Ensino Religioso mudou várias vezes seu enfoque, sendo que inicialmente objetivava catequizar os estudantes à fé católica, mas com a LDB Nacional 9394/96, que foi modificada pela Lei 9375/97, o enfoque do estudo muda parte da compreensão do Fenômeno Religioso que integra a importância do convívio social do educando, suas vivências e relações. Costa (2009) descreve no quadro abaixo as concepções de Ensino Religioso em cada LDB na história da educação brasileira. Fazendo as comparações em que identifica as concepções utilizadas relacionando com os termos, enfoque e metodologias, trazendo a caracterização da aplicação com a aprendizagem desejada e o conhecimento que estava veiculado ao educando.

Quadro 1: Concepções de ER na Legislação

O ENSINO RELIGIOSO NAS LEIS DE ENSINO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE RELIGIÃO (RELIGIO)			
Concepção	REELIGERE = Re-escolher	RELIGARE = religar	RELEGERE = re-ler
Finalidade	Fazer seguidores	Tornar as pessoas mais religiosas	Reler o fenômeno religioso
Entendimento do ER	Religião = catequese/doutrinação	Ética = vivência de valores	Área do conhecimento
Enfoque centrado em	Uma verdade	Religiosidade	Fenômeno religioso
Caracterização	Evangelização	Pastoral	Conhecimento

Tratamento didático	1º conteúdos 2º recursos	1º conteúdos 2º dinâmicas 3º celebração	1º caracterização do aluno 2º objetivo da série 3º encaminhamento para avaliação da aprendizagem 4º blocos de conteúdos
Metodologia	Trabalho com contexto sagrado e/ou doutrinação	Ver Julgar Agir Celebrar	Observação Reflexão Informação
Aprendizagem	Memorização	Gestos concretos em: vivência de valores Atitudes de vida	Convívio social Relação cultura e tradições religiosas
Conhecimento Veiculado	Saber em si (informação sobre religião)	Saber em relação (visão antropológica da religiosidade)	Saber se si (entendimento do fenômeno religioso que se constata a partir do convívio social)
LDBEM	4.024/61	5.692/71	9.394/96

Fonte: Costa (2009)

Em análise à tabela é possível identificar que o Ensino Religioso tem uma nova concepção que nos traz o conhecimento e objetivos específicos próprios a serem seguidos, onde esse conhecimento tem por objetivo trabalhar os fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano da vida, buscando o transcendente, o sentido da existência humana, trazendo ao educando o exercício de valores universais para a construção da cidadania, indicando que o fenômeno religioso como uma estrutura de múltipla cultura e tradições a serem desenvolvidas em sala de aula, com ampla abertura a todo o debate pertinente a estes temas referidos.

O Ensino Religioso passa a ter uma base sólida a partir de quando, em dezembro de 2017, é promulgada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o documento que normatiza competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas na formação escolar do educando, postulando os saberes que se constituem como direitos básicos de aprendizagem comuns a todas as escolas do Brasil, tanto públicas como privadas. O Ensino Religioso ganha caráter de Área do Conhecimento e de Disciplina na BNCC.

Este documento destaca o caráter laico do Ensino Religioso escolar e suas diretrizes. O documento ressalta em sua introdução:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 1997, p. 434)

Trazendo uma abordagem do fenômeno religioso baseada na ética e na ciência, sem privilégios a nenhuma tradição religiosa específica. A presença do Ensino Religioso no currículo escolar ainda causa incômodo a muitas pessoas, que não o veem como um fenômeno de esfera pública que possa ser tratado nas escolas. Na perspectiva trazida pela Base Nacional Comum Curricular temos o conhecimento, compreendido pelo currículo e enquadrado como um direito de aprendizagem, trazendo o currículo escolar como base conceitual e técnico básico. Neste entendimento de direito de aprendizagem vem anexo a importância de conhecer as diferentes tradições religiosas e a história das religiões para a formação dos educandos.

As garantias que a BNCC como documento traz para o Ensino Religioso, sendo área do conhecimento e um importante campo ligado às Ciências das Religiões, faz com que possa ser desenvolvido no âmbito escolar de maneira aberta, com reflexões e diversidade ligadas a todas as religiões defendendo os saberes provenientes do conhecimento religioso com o estudo dos fenômenos religiosos. As competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental descritas na BNCC são:

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

economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p.437)

Baseado nas competências da BNCC, o Ensino Religioso vem tentando atender os seguintes objetivos gerais:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p.436)

Na BNCC temos descritos os principais conceitos a serem trabalhados em sala de aula pelos docentes de Ensino Religioso:

Imanência, Transcendência, Alteridade, Identidade, Finitude, Práticas Espirituais ou Ritualísticas, Ritos, Símbolo, Espaços e Territórios Sagrados, Lideranças Religiosas, Manifestações Religiosas, Mitos, Divindades, Crenças, Narrativas Religiosas, Doutrinas Religiosas, Ideias de Imortalidade, Códigos Éticos e Morais e Filosofias de Vida. (HATZENBERGER, 2019, p 12)

Estes são os conceitos que servem como padrão para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, sendo estudados gradativamente, segundo as habilidades e as competências que estão propostas pela BNCC. Os conceitos encontram-se divididos em 3 (três) diferentes Unidades Temáticas na BNCC, sendo elas: (1) Crenças religiosas e filosofias de vida, (2) Manifestações religiosas e (3) Identidades e alteridades.

2.2 O planejamento docente em Ensino Religioso

Entende-se que para o professor potencializar as suas aulas, e fazer com que a aprendizagem de seus educandos aconteça é de suma importância que haja um planejamento condizente com o que deseja trabalhar. Sabemos que o planejamento é muito importante para que o professor possa refletir sobre como avaliar, e promover o desenvolvimento pleno do educando. Sendo este processo de planejamento o propulsor da qualidade empregada neste trabalho para a construção concreta do conhecimento do educando, que deve estar baseado nas competências e objetivos a serem alcançados, que segundo Zabala (1998), os objetivos devem ser o ponto de partida da prática educativa, que por meio deles o professor pode direcionar o ensino estando focado na aprendizagem dos educandos.

O planejamento sempre teve uma atribuição nas escolas como, a base do trabalho dos educadores, a qual deve-se traçar metas, objetivos para alcançar os educandos, trabalhando com as habilidades e competências, seguindo as diretrizes dos planos escolares. No cotidiano escolar é possível verificar que o trabalho das coordenações pedagógicas em enfatizar a BNCC como base comum para o planejamento dos educadores em suas disciplinas tiveram ênfase em 2019, assim como o referencial curricular gaúcho (RCG) que trazem as diretrizes dos conteúdos mínimos a serem trabalhados nas salas com os educandos. É possível verificar a importância de os planejamentos estarem baseados conforme o projeto político pedagógico que estão sendo reformulados em 2019, seguindo as políticas públicas do município baseadas na BNCC e RCG, que nos trazem as competências e habilidades atualizadas e direcionadas aos conteúdos programáticos seguindo um âmbito nacional e regional, que já haviam sido descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Almeida e França (2018, p. 67 apud Vasconcellos 2002), o planejamento é o processo de condução da ação e é constituído por três importantes elementos: a necessidade, o objetivo e o plano de ação, a qual existe uma articulação entre estes elementos que fazem com que a ação

venha através da interação com a realidade/necessidade, se cria um objetivo e se determina um plano de ação.

3. Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa de campo realizada é de cunho qualitativo, permitindo ao pesquisador verificar a interpretação dos professores em relação aos temas abordados. Para a análise dos dados foi utilizado o método hermenêutico como um importante instrumento para a interpretação das respostas dos educandos, sendo que este método utiliza a compreensão e interpretação do pesquisador sobre o tema estudado, possibilitando a construção de categorias para as questões abertas e o processo de sistematização destas categorias.

Por meio de um questionário que foi entregue a 11 professores de Ensino Religioso, do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade Novo Hamburgo - RS. Mas somente 8 professores responderam a entrevista. A pesquisa foi realizada de forma anônima, e direta, descrevendo seu planejamento e trabalho desenvolvido no primeiro trimestre de 2019.

3.2 Análise de Dados

A pesquisa que foi desenvolvida em um questionário com 9 perguntas que serão analisadas a seguir:

O primeiro item da pesquisa verificou quais séries e turmas os professores estão trabalhando. A questão 1 “Quais as turmas e anos você trabalha? ”, que abrange a série atendida pelo educador e turma, foram contempladas as séries: 6ºano (duas turmas), 7ºano (três turmas), 8ºano (três turmas) e 9ºano (três turmas). No contexto de turmas da escola foram atingidas todas as turmas de 7ºano, 8ºano e 9ºano, faltando apenas duas turmas de 6º anos.

O segundo item questiona quais os assuntos trabalhados no primeiro trimestre de 2019. A questão 2 “Quais os temas trabalhados no 1º trimestre

de 2019? ”, surgiram diversos temas que foram trabalhados com os alunos em sala de aula, que estão descritos na tabela abaixo.

Quadro 2: Respostas à pergunta número 2

Ano escolar	Temas Trabalhados
6º ano	Machismo e Feminismo. Valores humanos, respeito às diferenças de espiritualidades e religiosidades.
7º ano	Praticar ou não uma religião. Autoconhecimento, Honestidade e Convivência. O que é religião. O papel da mulher na sociedade, leitura de textos. Direitos Humanos Conquistas feministas ao longo da história. História de mulheres que admiro.
8º ano	Empatia e inteligência Reflexões sobre regras de convivência e autoconhecimento. Fé e religião. Sentimentos e como lidar com eles. Igualdade de gênero.
9º ano	Aborto: legalizar ou não? Debates. Conceito de religião, vocabulário relacionado a espiritualidade e a religião ou ausência dela. O que é estado laico? Virtudes e valores.

Fonte: Os Autores

O quadro apresenta os temas trabalhados pelos professores e é identificado por ano, trazendo os assuntos que foram tratados no primeiro trimestre, cada professor adotou assuntos específicos que estão dentro dos objetivos gerais da BNCC, mas não estão relacionados com as unidades temáticas e objetivos de conhecimentos das séries. Como a BNCC traz para o 6º ano:

Na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. (BNCC, 2017, p. 439)

Nos assuntos trabalhados no 7º anos, já é possível perceber que se aproximam da unidade temática específica e atinge alguns objetivos pois os temas estão relacionados às religiões e às relações entre elas.

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. (BNCC, 2017, p. 439).

Nos 8ºanos e 9º anos nos diversos assuntos trabalhados na escola é possível constatar alguns temas relacionados com as temáticas descritas na BNCC e nos objetivos de conhecimento.

Na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. (BNCC, 2017, p. 439)

O item 3 da pesquisa indaga sobre os recursos utilizados para o planejamento das aulas de Ensino Religioso. Na questão 3 - Quais recursos (materiais) você costuma utilizar para seu planejamento? 7 dos 8 professores descrevem que baseia seu planejamento em textos da internet, filmes, músicas, e até descrevem os materiais que utilizam, como quadro, giz, projetor, rádio. Somente um professor descreve que trabalha textos atuais, notícias e livros sobre as religiões, como livros bíblicos, alcorão e o livro das religiões.

O quarto item do questionário verificou os objetivos pedagógicos do trabalho desses docentes. A questão 4 “Quais os objetivos pretendiam alcançar com os temas trabalhados? ”, os objetivos traçados pelos professores das turmas que estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 3: Respostas à pergunta número 4

Objetivos do professor	Corresponde a algum objetivo da BNCC para o Ensino Religioso? Qual?
Que os alunos conhecessem os termos, discutissem e destruíssem os conceitos de feminismo e questionassem e reconhecessem os vários meios de machismo	Sim - d
O objetivo principal é que os alunos percebam que mais importante do que ter uma religião é se desenvolver como seres humanos e simultaneamente desenvolverem a sua espiritualidade.	Sim - c
Conhecer diferentes tradições religiosas. Compreender e respeitar diferentes manifestações religiosas e filosóficas. Reconhecer e cuidar de si, do coletivo e da natureza. Conviver com a diversidade de pensamentos. Analisar as relações entre as diferentes tradições religiosas e os campos da cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologia e meio ambiente.	Sim - a, b, c e d

Debater e posicionar-se diante das diferentes discursos de modo a respeitar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz.	
Pretendo que eles desenvolvam a capacidade argumentativa, tanto na linguagem oral como escrita.	Não
Principalmente o respeito pelo ser humano, percepção da importância do amor ao próximo.	Sim - d
Relações e interações mais positivas. Desenvolver a empatia. Desenvolver o autoconhecimento.	Sim - d
Como objetivo, busco propor reflexões sobre os temas atuais e relevantes para a realidade da turma e dos estudantes de argumentação e de pensamento crítico.	Sim - d
Conhecer a própria religião através dos termos e conceitos que envolvem o tema (textos sagrados, templos e rituais). Entender o ponto de vista de diferentes crenças sobre o aborto e as relações humanas. Aprender a respeitar as crenças e costumes de outro povos e religiões.	Sim - a, b, c e d

Fonte: Os Autores

Exceto um, os demais objetivos descritos pelos professores que estão analisados no quadro condizem com os objetivos gerais da BNCC para o Ensino Religioso, e em sua maioria demonstram que mesmo sem terem utilizado a BNCC para elaborar seus planos de aula tem objetivos que cruzam com descritos nos documentos, aproximando os temas trabalhados dos que devem ser tratados segundo a BNCC e o RCG. Porém, os docentes não estão seguindo as unidades temáticas por série e seus objetivos de conhecimento, mas existe uma pequena relação, que trata dos temas que lá estão descritos, mesmo fora da série indicada com as habilidades que devem ser trabalhadas. Demonstra-se, portanto, que o há uma fragilidade nesse planejamento, uma vez que a maior parte dos docentes não planeja objetivando atingir os 4 objetivos propostos em ER, apesar de ter alguns tópicos com ligação aos objetivos gerais da BNCC, que trata da argumentação, valorização e autoconhecimento.

No sexto item que trata sobre a utilização de textos de tradição religiosa em suas aulas. A questão 6 “Você costuma utilizar textos de tradições religiosas com suas turmas? ”, cinco professores descrevem que não costumam utilizar textos desse cunho em suas aulas, mas três professores relatam utilizarem parábolas, histórias bíblicas, livros sagrados como Bíblia, Alcorão, Talmude e do Bhagavad-Git, trazendo reflexões e debates sobre as filosofias. Na BNCC nos objetivos do conhecimento do 6º ano traz

a questão de utilizar as tradições escritas e os textos sagrados como base para desenvolver as habilidades dos alunos e seus conhecimentos na diversidade religiosa.

No item 8 e 9, que trata sobre a utilização dos referenciais no planejamento do professor, questão 8 e 9 “ 8 - Você utiliza algum livro, legislação ou referencial para elaboração de seus planos de Ensino Religioso? Qual? ”, “Você já se apropriou do Referencial Curricular Gaúcho e a Base Nacional Comum Curricular sobre o Ensino Religioso? ”, cinco professores utilizam a constituição, legislação, LDB e cadernos pedagógicos que tratam do tema religião e um já utilizou a BNCC e o RCG, três professores não utilizam nenhum documento normativo para desenvolver seus planos de aula de ER. Sobre a apropriação, o estudo da BNCC e o RCG, sete professores não buscaram conhecer as diretrizes básicas que estes documentos trazem para serem trabalhados nas salas de aulas referentes ao Ensino Religioso, somente um professor leu, mas não se aprofundou em utilizá-lo em seus planejamentos, somente buscou temas, mas sem conexões com as habilidades e competências e sequer descrever os objetivos que devem ser observados neste trabalho. Com isso trazendo a importância de formações com os professores da área de ER, e o quanto esta área tem ficado em segundo plano nas organizações das escolas e administrações educativas.

No quinto item que investiga o porquê de o professor trabalhar está disciplina e a sua formação. Nas questões 5 “Qual motivo levou você a lecionar a disciplina de Ensino Religioso? ” E a questão 7 “ Você tem alguma formação específica em Ensino Religioso? ”, é possível constatar que 100% das respostas estão relatando que só trabalham a disciplina de ER para completar a carga horária e que não tem nenhum tipo de formação específica em ER. Este trabalho está sendo desenvolvido somente com o intuito de cumprir com o desígnio de uma disciplina que não é de seu conhecimento e muitas vezes nem de seu agrado, o que acaba tendo outra disciplina em seu lugar, pois o professor continua seu conteúdo de sua

disciplina de formação, sem se importar com todo o contexto de importância do Ensino Religioso e os conhecimentos específicos que devem ser trabalhados com os educandos.

4. Considerações Finais

Analisando os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, a partir dos questionários respondidos, é possível concluir que os professores, em sua maioria, não estão preparados, embasados de conhecimento específico e nem descrevem estar interessados em trabalhar a disciplina de ER. Demonstra também que escolas tem alocado professores para essa disciplina pelo critério da sobra de carga horária e não pela livre escolha ou formação dos professores.

Sabe-se que é uma grande dificuldade das direções das escolas em fechar seu quadro de professores para cada ano letivo tanto nas áreas específicas de formação quanto mais no ER, levando em conta a falta de recursos humanos para este fim. Nesse conjunto de questões, os professores trabalham conforme as diretrizes que já conhecem sobre o assunto, ou baseados no que os colegas lhes passaram, sendo que a BNCC e o RCG para o ER não foram temas aprofundados no espaço escolar, devido a cada professor e estar focado na sua área de conhecimento. O estudo aponta que, como área do conhecimento, o Ensino Religioso não está sendo contemplado com a importância que deveria ter, pois os principais referenciais que deveriam estar sendo conhecidos e trabalhados ainda não foram aproveitados e utilizados para seus planejamentos no ano de 2019, mesmo que em 2018 a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo (SMED) tenha oferecido uma ótima formação na área com encontros práticos e diretivos a práticas em sala de aula, utilizando os referenciais, poucos professores participaram deste momento. Demonstra-se assim através desta pesquisa a importância da formação dos professores e mais ainda, a necessidade da formação continuada como base para o crescimento do conhecimento desta área.

A formação preconizada pela legislação para os professores de Ensino Religioso é a que está descrita na Resolução N^o 256, de 22 de março de 2000, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores: I - titulados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e/ou nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização; II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio. § 1^o O curso, ou a soma da carga horária dos cursos, de que trata o inciso II, deverá totalizar, no mínimo, quatrocentas horas. § 2^o O curso ou os cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso: I - curso de atualização ou aperfeiçoamento; II - curso de qualificação profissional; III - curso de extensão universitária; IV - curso em nível de pós-graduação. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 1)

Portanto, deveriam lecionar ER apenas aqueles que tivessem a formação específica, em nível de pós-graduação ou cursos com no mínimo 400 horas, além de conhecimento. Ainda, percebe-se que não há tantos docentes com tal formação, quantos seriam necessários, cabe aos sistemas de ensino investir em formação continuada aos que já lecionam o ER. A formação continuada dos professores como assegura a Resolução n^o 2 de 2015, do Conselho Nacional de Educação, no artigo 3^o:

Art. 3^o A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com

qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Com base nestas normas descritas, podemos perceber que a Legislação do Estado e do País já trazem diretrizes a serem seguidas a mais tempo (ano de 2000 e 2015), com definições para formação do professor, fazendo com que ele tenha conhecimento suficiente para planejar e colocar em ação suas aulas, focando em seguir os objetivos da disciplina, que hoje estão descritos na BNCC e RCG, e que possam estar dentro do currículo escolar visando às competências e habilidades pré-definidas para o aprendizado do educando. Assim como a descrição da formação continuada do Conselho Nacional de Educação (CNE), visando qualidade no ensino do educando e trazendo ao professor o aprofundamento do conhecimento a ser dividido com seu aluno, ou melhor aplicado em sua prática docente.

Cabe, portanto, ao término desse estudo apontar para necessidade urgente de implementação de tais políticas, por meio da formação do quadro de docentes de Ensino Religioso por meio de concurso público e ingresso a carreira do magistério específico para essa área do conhecimento, bem como o aproveitamento dos profissionais das redes de ensino que possuem formação na área. Importa, também, reforçar que é papel dos gestores dos sistemas de educação atentar para tal cumprimento legal e que qualquer distorção do previsto em Lei é plausível de questionamento quanto à responsabilidade administrativa.

Referência

ALMEIDA, G. M. ; FRANÇA, M. L. C. . A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: Estudo de caso realizado em uma escola municipal De Paulo Afonso-Bahia. RIOS ELETRÔNICA (FASETE) , v. 1, p. 63-80, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acessado em 02/Nov/2019.

COSTA, Antônio Max Ferreira da. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. In: XVII Semana de Humanidades, **Anais...**, 2009, Natal. XVII Semana de Humanidades, 2009.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

QUEIROZ, Daniela Moura. **A dimensão pedagógica da religião** – da pedagogia de Jesus à pedagogia cristã em tempos de sociedade secularizada. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 256, Porto Alegre 22 de março de 2000. Porto Alegre: Mimeo, 2000.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças. In: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças-2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre. Artmed 1998.

Registros de professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo

*Mônica Albuquerque Cezar*¹

*Pilato Pereira*²

1. Introdução

A construção do artigo partiu da análise de como se estabelece a interlocução entre família e professor acerca do Ensino Religioso, a partir do registro de professores dessa área de conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Considerando que, o Ensino Religioso, atualmente, apresenta-se em maior evidência nas políticas públicas, como consta nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), documentos estes que norteiam e normatizam a educação, em regime de colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal.

O Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 72) traz entre as habilidades, ou seja, assuntos que devem ser trabalhado em sala de aula, na disciplina de Ensino Religioso: “(EF08ER06RS-01) Analisar as políticas públicas e projetos sociais que contribuem para a promoção da liberdade religiosa, de pensamento e valorização da vida no Brasil”. Encontra-se registrado no documento que norteia e normatiza a educação

¹ Especialista em Psicopedagogia pela UNICID e Docência no Ensino Religioso (UERGS), professora coordenadora de tecnologias digitais de informação e comunicação na EMEF Ver. João Brizolla, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: monicars_cezar@yahoo.com.br.

² Mestre em Teologia Sistemática pela PUCRS.

estadual, que deve ser estudado as políticas públicas contribuindo para a liberdade religiosa.

Logo, o Ensino Religioso também vem sendo debatido em maior proporção nas escolas públicas, por ser a laicidade, isto é, a abertura a todas as religiões, que puderam assim expressar sua fé e suas crenças (JUNQUEIRA, 2011), um tema de importante compreensão pelos docentes, que ainda evitam discutir sobre religião na escola com o medo de romper marcos que a Legislação traz a respeito da ética com a diversidade religiosa. Cabe destacar aqui que a ética com a diversidade religiosa não é deixar de falar sobre determinada religião na escola, mas sim falar da diversidade de religiões nela existente, despertando nos alunos, desde muito pequenos, o respeito com as religiões e o conhecimento, as particularidades e a interpretação de cada uma delas.

Assim, na escola, há um campo fértil de estudos sobre religião, pois no contexto de vida de cada aluno tem uma família que traz consigo, muitas vezes, uma religião truncada e estigmatizada como única verdade. No entanto, para isso ocorrer, é importante que o professor de Ensino Religioso se aproprie do seu fazer docente, favorecendo uma comunicação entre as famílias e a escola, no sentido de estabelecer esclarecimento sobre a prática do Ensino Religioso bem como respeito entre os dois segmentos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) traz o Ensino Religioso como área de conhecimento, cujo componente curricular de acordo com as Leis ou Resoluções de Estados Específicos, a oferta de Ensino Religioso é obrigatória pela escola, o mesmo tempo em que é optativa para o aluno. Mesmo que talvez não se tenha conhecimento de que frequentar as aulas de Ensino Religioso seja de matrícula opcional, no intuito de oferecer uma aula fundamentada, têm sido desenvolvidos planos curriculares, cursos de formação e materiais didático-pedagógicos que cooperam para a construção da área do Ensino Religioso, que tem metas pedagógicas diferentes da confessionalidade. Contudo, poucos professores têm consciência desses cursos, uma vez que muitos profissionais com formação em outras áreas do conhecimento lecionam Ensino Religioso para

cumprir sua carga horária nas diversas escolas públicas. Logo, diante destas pertinentes discussões, faz-se necessário compreender como ocorre a interlocução entre família e o professor de Ensino de Religioso.

O presente estudo traz, após sua introdução, os caminhos percorridos na investigação, apresentando o método escolhido; na sequência, a fundamentação teórica, a qual discute sobre a Legislação do Ensino Religioso, a participação da família no contexto escolar e a formação do professor de Ensino Religioso. Posteriormente apresentam-se a discussão e a análise de dados a partir da pesquisa realizada com todos os professores de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e as considerações finais da pesquisa realizada.

2. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória que, segundo Gil (2008, p. 27), tem a finalidade de modificar conceitos, para obter visão geral, já que o tema é pouco explorado, como é o caso o Ensino Religioso.

O tema da pesquisa é “O Ensino Religioso e a relação família e professor: registros de professores a respeito de concepções familiares sobre essa disciplina”, tendo como problema de pesquisa “Como ocorre a interlocução entre família e o professor na prática do Ensino Religioso?” Nesse sentido, a pesquisa remete às discussões de como ocorre essa interlocução e se ela realmente ocorre.

Para o levantamento dos dados foi enviado um formulário através do *Google Forms*, com questionário aberto para os professores de Ensino Religioso, com o seguinte direcionamento:

- a) Como é o relacionamento do professor de Ensino Religioso e as famílias dos alunos?
- b) Alguma família já reclamou ou não permitiu que seu filho participasse das aulas de Ensino Religioso?
- c) Os alunos trazem para a sala de aula suas vivências religiosas em família?

O que a escola oferece para aqueles alunos em que as famílias não permitem participar das aulas de Ensino Religioso?

O que o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola traz sobre as aulas de Ensino Religioso?

Após os professores responderem o questionário, as respostas foram analisadas e interpretadas a partir da descrição dos dados, que, segundo Gil (2008, p. 161), é uma forma de o pesquisador descrever os dados obtidos no conjunto de observações. Com o intuito de compreender e caracterizar o Ensino Religioso e a relação do componente com os documentos orientadores, bem como de sua adequação e aplicação em sala de aula.

3. O Ensino Religioso no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho

Em um mundo de pluralidade religiosa, especialmente no Brasil, entende-se a necessidade de se estudar esses fenômenos religiosos para que se haja o respeito, objeto tão pregado entre as diferentes religiões. A escola é o lugar onde o conhecimento é explorado, não poderia ser diferente, com o Ensino Religioso, especialmente sendo, agora, uma área do conhecimento.

Sabe-se que os alunos têm suas famílias e que essa foi quem orientou-os a uma religião, logo, existe uma gama de diferentes denominações religiosas dentro de uma mesma sala de aula.

Conforme consta na BNCC (BRASIL, 2017), no decorrer da história da educação brasileira, o Ensino Religioso foi normalmente confessional. A partir de 1980 houve mudanças na Educação, por conta da inclusão social, educação integral e o Ensino Religioso, e, por conta disso, reivindicou-se que tivesse conhecimento religioso e diversidade religiosa no currículo escolar.

Desde então, professores em defesa da importância do Ensino Religioso nas escolas públicas têm procurado criar formações a fim de auxiliar

os colegas a oferecerem uma aula pautada no conhecimento do fenômeno religioso para os alunos. Porém, o Ensino Religioso ganha força a partir da BNCC em 2017 e no ano seguinte no Referencial Curricular Gaúcho, no qual fixaram a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 admitindo o Ensino Religioso como uma das 5 áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 anos. (BNCC, BRASIL, 2017).

Historicamente o Ensino Religioso surgiu em caráter catequético, em que as tradições religiosas cooperaram para formar uma “pessoa de bem”, talvez venha desse pensamento a ideia de ser parte integrante do desenvolvimento do sujeito. Contudo, atualmente ele garante o respeito à diversidade.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 435), traz:

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB no 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei no 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

Além do Ensino Religioso estar amparado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), essa área do conhecimento comemora seu ingresso no importante documento do estado do Rio Grande do Sul, que é o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), dessa forma, espera-se uma valorização do profissional para que ofereça uma aula com conhecimento do fenômeno religioso em todas as escolas públicas da Rede de Ensino de Novo Hamburgo.

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o ser humano, que tem garantido sua formação básica pela lei, procura respostas às indagações de sua existência, “querendo saber quem sou, de onde vim, pra onde vou” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). Baseadas nessas questões, procurando sentido à vida, surgiram as diferentes Denominações Religiosas.

Em conformidade com o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51), o mesmo documento também aborda que:

No Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso é parte integrante ao currículo do Ensino Fundamental e Médio, atendendo ao disposto na Constituição Estadual de 1989, compondo, juntamente com as demais áreas do conhecimento, um todo orgânico e interdisciplinar, com foco na construção efetiva de aprendizagens significativas. Observando o que está posto na Resolução CEB/CNE no 04/2010, na Resolução CEB/CNE no 07/2010, no Parecer CEED/RS nº290/2000 e na Resolução CEED/RS 256/2000, entende-se o Ensino Religioso numa perspectiva inter-religiosa, cujo objeto de estudo é o Conhecimento Religioso que proporciona a compreensão de conceitos de imanência e transcendência, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro, sem proselitismo, conhecendo as diferentes Matrizes Religiosas.

Neste contexto de estudo do conhecimento religioso, encontram-se os alunos e suas famílias. São estes que estão nas salas de aulas pesquisando sobre o fenômeno religioso, buscando compreender as diferentes tradições religiosas que vieram da formação deles nos seus lares, ou seja, a família que orienta a criança segundo a escolha de seguir ou não uma religião. Por isso o professor de Ensino Religioso precisa estar atento para não ferir e sim ajudar a combater a intolerância, desenvolvendo o respeito entre eles.

No Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50), encontramos que: “A laicidade do ensino, consolidada a partir da Constituição de 1988, fortalece a necessidade, especialmente, de um Ensino Religioso não proselitista”. Logo, o Ensino Religioso se constitui como área do conhecimento, tanto para estudar o fenômeno religioso quanto para valorizar o cidadão em seu grupo familiar e de amigos, desenvolvendo o respeito e a compreensão do papel de cada um no ambiente escolar.

3.1 Professor no Ensino Religioso e família na escola

Com tudo, o professor de Ensino Religioso deve preparar-se para lecionar essa disciplina aos alunos, da mesma forma que é importante a família estar participando da vida escolar de seu filho.

Antigamente, os pais dos alunos não se incluíam na escola, exceto para resolver questões quando eram solicitados pela mesma. E quando se iniciaram as interações individuais entre pais e professores, não eram discutidos temas pedagógicos. Conforme Ribeiro (2004, p. 18):

A relação entre família e escola começou a ser efetivamente estudada, na sociologia da educação, a partir dos anos 60. Antes disso, o tema não era considerado importante, porque tanto a casa quanto a sala de aula eram espaços privados, não havendo entre eles, relações estreitas.

A escola espera a participação das famílias em reuniões para pais, na entrega de avaliação dos alunos, para comemorações e diversas atividades que ela promove. Em contrapartida, a família se esforça para colaborar com recursos, trabalho voluntário, para receber a avaliação de seu filho e participar ao máximo das atividades que a escola promove. Mas isso não é o bastante, muitos pais nem sabem como verdadeiramente participar, e não colaboram com decisões importantes. Conforme afirma Samartini (1995 apud Ribeiro, 2004, p.59):

A participação dos pais na gestão da escola pública é muito insatisfatória. O foco da participação ainda se baseia na ajuda que os pais oferecem à escola, doando recursos ou trabalhando nos projetos de modo passivo, não tendo voz ativa na condução e na decisão de assuntos importantes.

A escola deve impulsionar as famílias a participarem ativamente nas decisões, para isso o professor precisa oferecer uma aula bem planejada e deve estar atento ao que o aluno traz de experiência. Assim, é vital para o professor de Ensino Religioso estar ciente e disposto a aprender com a prática dos alunos. Para Nóvoa (1992), a formação do professor se dá através do desenvolvimento pessoal. Essa formação deve entusiasamá-lo em sua prática diária, não por acumulação, os seja, apenas com técnicas, cursos e conhecimento. Já que o Ensino Religioso nas escolas públicas é indispensável para a formação do ser humano, pois se dedica na convivência com o outro e em valores éticos fundamentais no dia a dia.

Conforme Junqueira (2002, p.104):

O Ensino Religioso deve fazer parte do currículo escolar de forma interdisciplinar, visando à educação integral do aluno, à formação de valores fundamentais através da busca do transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana, levando em conta a visão religiosa do educando.

Não tem como discutir essa área do conhecimento na escola sem falar sobre as famílias dos alunos atendidos, uma vez que a religião é escolhida pela família do educando e é nela que as práticas religiosas são edificadas em crenças e cultura.

4. Discussão e análise de dados

Os professores pesquisados fazem parte da Rede Pública de Ensino de Novo Hamburgo. A Rede Pública de Ensino de Novo Hamburgo é composta por 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, distribuídas pelos 27 bairros da cidade, conforme consta no site Oficial da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

Os 42 professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo foram convidados a responder um questionário sobre como ocorre o diálogo com as famílias dos alunos sobre essa área do conhecimento.

Apenas quatro professores responderam ao questionário. E, para preservar a identidade, foram usados pseudônimos para denominar os sujeitos pesquisados: escolas 1, 2, 3 e 4. Professor A, B, C e D. Assim, observa-se:

- a) A escola de número 1, localizada no bairro Lomba Grande, o professor está cursando uma especialização em Docência no Ensino Religioso. Professor A.
- b) A escola de número 2, localizada no bairro Kephas, o professor está cursando uma especialização em Docência no Ensino Religioso. Professor B.
- c) A escola de número 3, localizada no bairro São Jorge, o professor não tem formação em Ensino Religioso. Professor C.

- d) A escola de número 4, localizada no bairro Canudos, o professor não tem formação em Ensino Religioso. Professor D.

Com base nas respostas, percebe-se que a metade dos professores entrevistados não possui formação na área de Ensino Religioso, cabendo destacar que o professor é o facilitador no processo de busca do conhecimento, para isso, precisa ter formação na área em que está lecionando. Junqueira (2002, p. 111) profere que é necessário e urgente que haja uma formação sólida e adequada para os professores de Ensino Religioso.

O professor de Ensino Religioso tem o desafio de fortalecer princípios éticos e a tolerância entre os alunos, para isso, necessita uma conexão entre a metodologia e o conteúdo nas aulas ministradas. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) propôs alguns objetivos básicos para um curso de Ensino Religioso, conforme traz Junqueira (2002, p. 112):

[...]habilitar o profissional de Ensino Religioso para o pleno exercício pedagógico, através da busca da construção do conhecimento, a partir de categorias, conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso e suas consequências socioculturais no universo pluralista da educação;

Sendo assim, é indispensável para o professor de Ensino Religioso ter conhecimento do fenômeno religioso e, para isso, se exige ter formação. Em contraponto, a outra metade dos professores entrevistados está cursando uma Especialização em Docência no Ensino Religioso. Com isso, a disciplina ganha reconhecimento e os alunos participam de aulas que o ajudam na caminhada do respeito e conhecimento do fenômeno religioso. Pode-se analisar que, essa busca por formação pode ser reflexo das políticas públicas que vêm tornando o cenário da educação religiosa mais legítimo nas escolas.

Lecionar Ensino Religioso carrega consigo desafios, entre os quais que o educando compreenda a disciplina, na sua importância no campo da ciência, da valorização da diversidade e que a mesma não se trata de um caminho que leva à alienação pessoal, mas que provoca no ser humano o

senso crítico e que pode ser assimilado como um instrumento que produz consciência. (Simões, 2009).

Todos os professores questionados revelaram que nenhuma família reclamou e/ou não permitiu que seus filhos participassem das aulas de Ensino Religioso, talvez porque as famílias não têm conhecimento de que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa. E a comunicação se dá apenas durante as aulas, com a participação dos alunos. Para o Ensino Religioso, as famílias não se oporem que seus filhos participem é uma grande conquista, pois é importante que o aluno participe das aulas, a fim de aprender a conviver com as diferenças.

Conforme o artigo 33 da LDBEN (BRASIL, 1996):

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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo.

Cabe destacar que culturalmente o Ensino Religioso no contexto escolar ocupou um lugar privilegiado, no qual a doutrina religiosa era vista como importante para o desenvolvimento da criança e isso responde ao fato das famílias não se imporem sobre a prática de Ensino Religioso na escola, desde que estas não firam seus princípios religiosos.

Segundo Ruedell (2005, p. 24 apud SILVA, 1823, p. 497),

Em Portugal determinou que nas escolas de ler e escrever [...] se ensine aos meninos por impressos ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier, Carlos Joaquim Colbert, mandando traduzir pelo Arcebispo de Évora, para instrução de seus diocesanos, para que por ele vão também aprendendo os Princípios da Religião, em que os Mestres os devem instruir com especial cuidado e preferência a outro qualquer estudo.

As crianças eram instruídas nas escolas segundo os princípios da religião, com isso as famílias internalizaram o respeito pelo ensino da

religião, sem muito questionamento, fortalecendo nos dias atuais esse aceite com as aulas ministradas.

Segundo Junqueira (2017), a escola do século XVIII surgiu como elemento primordial para o crescimento, trazendo moral e felicidade ao povo. O ensino de uma religião atuou como forma de instruir para a caridade, bondade e modéstia. Além de formar um cidadão honesto, também formaria um bom cristão, fiel a Deus.

O autor também afirma que (p. 40):

Na organização da escola infantil foi a família que solicitou a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças [...] O instrumento básico para essa área da educação era o catecismo, por meio do qual se realizava a instrução religiosa e também contribuía como cartilha de alfabetização.

Atualmente o Ensino Religioso garante o estudo do fenômeno religioso, não apenas de uma determinada religião. E é compreensível que as famílias não sejam contrárias aos seus filhos participarem das aulas de Ensino Religioso, já que a disciplina vem de um histórico de moral, honestidade, felicidade e tornando bons cidadãos. O professor A informou quando questionado sobre como é o relacionamento do professor de Ensino Religioso e as famílias dos alunos:

É um relacionamento tranquilo, porque existe uma boa receptividade da forma como é trabalhada a diversidade religiosa. Valoriza-se o conhecimento e as vivências que cada aluno traz, desenvolvendo a humanização e o respeito entre as diferentes opiniões e dogmas.

Nesse sentido, pode se inferir que a inclusão do Ensino Religioso como área de conhecimento tornou as relações escolares mais participativas e humanitárias. O aluno sente-se respeitado por sua crença.

No Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p 51), encontra-se o Ensino Religioso numa perspectiva inter-religiosa, e o objeto de estudo é o Conhecimento Religioso que proporciona a compreensão de conceitos de imanência e transcendência, assegurando o respeito

à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro, sem proselitismo, conhecendo as diferentes Matrizes Religiosas.

O objetivo das aulas de Ensino Religioso não é fazer proselitismo, ou seja, catequizar os alunos ensinando credos de uma religião, e sim oferecer conhecimento das diferentes denominações religiosas, desenvolvendo o respeito entre os colegas, professor e aluno.

Já o relacionamento entre professor e a família deve ocorrer de uma forma respeitosa, compreendendo a família como base, em que os alunos recebem as primeiras orientações na vida, inclusive a formação religiosa.

De acordo com Ribeiro (2004, p. 26):

O primeiro padrão de interação e de conhecimento do mundo pela criança se dá dentro da família, que orienta o seu vir a ser de acordo com papéis sociais cristalizados (por exemplo: papel de pai, de mãe e até de filho, uma vez que antes do nascimento deste já existe uma expectativa quanto seu desempenho). Assim, a continuidade dos padrões é transmitida desde a primeira infância, através das relações complementares entre papéis e contra-papéis.

O professor B revelou que os alunos não se expõem. Os demais professores relataram que os alunos participam das aulas, alguns pouco, outros bastante, expressando realidades de suas crenças religiosas.

Em qualquer área do conhecimento é necessária a participação do aluno, nas aulas de Ensino Religioso, não seria diferente, já que existem diversas culturas religiosas e cada um enriquece as aulas com suas contribuições. No entanto, ainda existem estigmas ou preconceitos com relação a algumas denominações religiosas, levando o aluno a não se sentir à vontade de se expor nas aulas.

No Referencial Curricular Gaúcho, (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52) consta:

O Ensino Religioso contribui para que o estudante construa sua identidade, a partir de vivências e práticas, na relação com o imanente (dimensão concreta, biológica) e o Transcendente (dimensão subjetiva, simbólica, espiritual), conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário em que está

inserido, consolidando-se como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e religioso, e, por esta razão, autor de sua história de vida.

Para tanto, é essencialmente fundamental que haja participação do aluno durante as aulas de Ensino Religioso.

O professor D disse não gostar de “trabalhar Ensino Religioso”. O mesmo profissional relata, quando questionado sobre o que diz o Projeto Político Pedagógico de sua escola sobre o Ensino Religioso: “Não sei, sou professora de Ciências completando carga horária em Ensino Religioso.” Surge então um profissional que não se interessa sobre essa área do conhecimento, no entanto parece ser “obrigado” a lecionar essa disciplina. Para atingir positivamente os alunos com aula de Ensino Religioso, é fundamental reverter essa realidade. O professor necessita de formação e entusiasmo por seu trabalho.

Conforme Junqueira (Org. 2011, Holanda, p. 144):

Constata-se que, além da formação em si, o professor necessita de motivação, compromisso, relações sociais, estruturais, bem como dos elementos do cotidiano escolar que dão suporte aos saberes e fazeres pedagógicos. Tudo isso requer que, na formação, realmente se efetuem competências para o exercício profissional.

Fica então a problematização de como ocorre a designação dos profissionais no quadro funcional da escola? Como acontece a escolha dos professores para as disciplinas? Por que o professor que não gosta de Ensino Religioso precisa dar aula dessa disciplina?

O Ensino Religioso é uma área do conhecimento tão importante nos dias de hoje, que combater a intolerância religiosa necessita de um profissional que tenha conhecimento e aptidão para se obter o respeito com as diferenças.

Os demais professores difundiram que no Projeto Político Pedagógico de suas escolas não há nada específico sobre a disciplina de Ensino Religioso, mas que consta a valorização da diversidade.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico é um importante instrumento que legitima as práticas dentro da escola, esse documento precisa apresentar as reflexões do grupo acerca da disciplina de Ensino Religioso, na intenção de nortear e dar mais segurança para os professores em suas práticas.

Nesse viés, o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018 p. 50) reforça sobre a falta de proposta pedagógica das escolas acerca do Ensino Religioso:

No contexto educacional, entretanto, essa área do conhecimento nem sempre foi compreendida em sua essência e valor, uma vez que, sua relação com os demais componentes e áreas, por vezes, foi pouco valorizada e colocada à margem do projeto pedagógico das instituições.

Analisando as respostas descritas, não se percebe uma interlocução propriamente dita entre família e professor de Ensino Religioso. Aliás, parece haver um diálogo de forma subliminar, pois as famílias acham importante as aulas de Ensino Religioso e as respeitam, não proibindo seus filhos de participarem. No entanto, os professores não relatam que há vínculo com as famílias dos alunos, nem mesmo enviam pesquisas para saber a opinião das famílias sobre suas crenças religiosas, ou ainda questionam sobre o que as famílias pensam a respeito das aulas de Ensino Religioso.

Enfim, estudos apontam que as famílias participam da escola apenas para arrecadar fundos, não demonstrando interesse no que seus filhos estão estudando, conforme descreve Dorneles (2013, p. 47): “[...] a comunidade escolar acaba ingenuamente aceitando a dinâmica provedora de recursos financeiros, proposta pela escola.”

5. Considerações finais

O assunto é complexo, já que existem diversas culturas religiosas entre as famílias dos alunos e a interlocução fica restrita à concepção do professor. Através da história e da Legislação do Ensino Religioso, pode-se

notar que continua a luta para que haja uma valorização do professor de Ensino Religioso e esse tenha uma formação de qualidade.

Conclui-se que as aulas de Ensino Religioso precisam ser bem planejadas, assegurando ao aluno compartilhar seus conhecimentos com outras áreas e respeitar seus colegas. Em análise final, percebe-se que o Ensino Religioso precisa estar pautado no Projeto Político Pedagógico da escola para que o professor possa lecionar com as devidas habilidades e competências, as quais constam nos documentos que norteiam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A pesquisa possibilitou levantar algumas indagações quanto ao quadro de professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, já que um professor relatou não gostar de lecionar Ensino Religioso. Como ocorre a seleção dos professores para as diferentes áreas?

Após a pesquisa e análise dos dados, nota-se que há pouca interlocução entre a família e professor de Ensino Religioso, já que a comunicação se dá apenas durante as aulas, com a participação dos alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de outubro de 2019.

DORNELES, Rosana Silveira. **Entre auxílio e participação: o que se esconde por trás?** 2013. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/631/Dorneles_Rosana_Silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 14 de novembro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (Orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

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

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

BRASIL, LDBEN. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 14 de novembro de 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Lda.1992.

Prefeitura de Novo Hamburgo. Disponível em: <<https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/ensino-fundamental>> Acesso em 14 de novembro de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho – RCG**. RS, 2018. Disponível em < <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>> Acesso em 14 de novembro de 2019.

RUEDELL, Pedro. **Trajatória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: Legislação e Prática**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SIMÕES, Cristiano Campos (Org.). **Ensino Religioso: desafios e perspectivas na pós modernidade**. Campos dos Goytacazes: Grafimar, 2009.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. **Os bastidores da relação família-escola**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004. doi:10.11606/T.59.2004.tde-16072008-230443. Disponível em <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-16072008-230443/publico/Tese.pdf>> Acesso em: 14 de novembro de 2019.

Ensino Religioso e BNCC: relações entre as áreas de ciências naturais e humanas sobre a origem da vida

*Cléber Gomes Guaríze*¹

*Daniela Viera Costa Menezes*²

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que deve ser implementado em cada etapa da Educação Básica. Logo na sua apresentação, afirma que “[...] a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2017, p. 05)”. Considerando a sua importância deste e sua intenção de atender às demandas desta época, a inclusão do Ensino Religioso (ER) como área de conhecimento, em paralelo com as já consolidadas Ciências Naturais e Ciências Humanas, é motivo para investigarmos como os conhecimentos dessas ciências se relacionam com aquela, visto que no próprio texto da BNCC: “O conhecimento religioso, objeto de área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e

¹ Licenciado em Matemática, especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

² Licenciada em Pedagogia, possui pós-graduação em Formação continuada, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação e Educação Ambiental. Mestranda em Ambiente e Sustentabilidade (UERGS Hortênsias). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, atuando na área da formação continuada. e-mail: danielamenezes@novohamburgo.rs.gov.br.

Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) (BRASIL, 2017, p. 436)”, apesar da relação entre o ER e Ciências Naturais não estar explícita nessa introdução.

Ao constatar-mos no texto da BNCC a existência de relações entre o ER e as Ciências Naturais e Humanas podemos citar a “origem da vida” como um elemento abordado em comum. Dessa forma, uma investigação da relação entre os objetos de conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidas nessas áreas, em relação à origem da vida, torna-se pertinente para a qualificação de um ensino que se pretende interdisciplinar. O doutor Marcelo Gleiser, físico teórico, afirma o seguinte:

De fato, todas as culturas de que temos registro, passadas e presentes, tentaram de alguma forma entender não só nossas origens, mas também a origem do mundo onde vivemos. Dos mitos de criação do mundo de culturas pré-científicas às teorias cosmológicas modernas, a questão de por que existe algo ao invés de nada, ou, em outras palavras, “por que o mundo?”, inspirou e inspira tanto o religioso como o ateu (GLEISER, 1997, p. 11).

Outro ponto fundamental que justifica essa investigação é que um dos objetivos do ER, de acordo com a BNCC, é:

c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o **diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida**, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2018, p 436, grifo nosso).

Assim sendo, o objetivo principal do presente artigo é investigar como a origem da vida se relaciona com as áreas de conhecimento do Ensino Religioso, das Ciências Naturais e Ciências Humanas na BNCC, identificando possíveis aproximações ou distanciamentos. Esta pesquisa também propõe os seguintes objetivos: conhecer a relevância do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento da BNCC; promover reflexões acerca da origem da vida; identificar as unidades temáticas e os objetos de conhecimento que tratam do tema origem da vida nas áreas de conhecimento do Ensino Religioso, das Ciências Naturais e das Ciências Humanas

e como se relacionam; conhecer como o tema origem da vida se traduz em habilidade na BNCC; verificar como as habilidades da BNCC se apresentam no Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

O presente artigo se inicia com uma introdução na qual aborda-se o tema do Ensino Religioso dentro da BNCC, justificando a escolha da temática sobre origem da vida. Após, são apresentados os objetivos, métodos e as etapas utilizados à realização da pesquisa. As discussões e resultados foram feitas em três partes principais. A primeira trata do tema da origem da vida e a possibilidade de confiar nos resultados científicos e/ou possuir determinada fé. Na segunda parte é apresentado um breve histórico do ER no Brasil, junto com uma abordagem de sua relevância e possibilidades de articulação com outras áreas de conhecimento. A terceira parte das discussões e resultados procura identificar relações entre as áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e o Ensino Religioso. Dois quadros são utilizados para auxiliar nessas identificações e algumas discussões são realizadas. Nas conclusões são apresentadas algumas questões possíveis a novas pesquisas, junto com a relação mais importante identificada pela pesquisa.

2. Materiais Didáticos

A pesquisa é qualitativa, do tipo documental, tendo como objeto o documento da BNCC. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Como técnica, foi utilizada a leitura dirigida do documento da BNCC, a partir dos conceitos de origem da vida. Segundo Tozoni-Reis “[...] a leitura é uma técnica de pesquisa. É uma atividade que exige muita sistematização (TOZONI-REIS, 2010, p. 60)”. Os dados foram coletados da BNCC e organizados em um quadro, tendo como critério de seleção dos textos o envolvimento dos conhecimentos relacionados com a origem da vida. Também foram incluídos em outro quadro como esses conhecimentos e habilidades estão expressos no RCG.

O exercício analítico foi baseado na análise de conteúdo. Segundo Berelson a análise de conteúdo consiste em:

[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (BERELSON, apud GIL, 2008, p. 152).

Primeiramente foi efetuada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da origem da vida e sobre o histórico e relevância do ER na educação brasileira. Seguiu-se com a análise dos objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC nas áreas do ER, Ciências Naturais e Ciências Humanas sobre a origem da vida, apresentando uma discussão sobre suas proximidades e distanciamento; investigação sobre como essas habilidades são utilizadas pelo RCG. A pesquisa finaliza apresentando em quais anos e quais as habilidades a BNCC e o RCG trabalham com o estudante o tema origem da vida.

3. Resultados e discussões

3.1 Sobre a origem da vida

Quando se trata do surgimento da vida, algumas teorias procuram explicar quais foram os fatores que a fizeram evoluir até chegar ao modo como a conhecemos hoje através de elementos pertinentes à história, geografia, geologia e às suas condições iniciais. Atualmente, uma teoria muito difundida sobre a origem do universo, e de todos os elementos que compõe a vida, é o Big Bang. Gonçalves (2001), diz que o Big Bang “[...] é o momento que deu origem ao universo, a cerca de 15 bilhões de anos atrás (GONÇALVES, 2001, p. 13)”. O cosmólogo Stephen Hawking (2018) explica a data do Big Bang a partir dos descobrimentos feitas por Edwin Powell Hubble (1889 - 1953) o qual descobriu que o universo está em expansão e, sendo assim, em um tempo passado, o universo e suas galáxias

deveriam estar próximos (HAWKING, 2018). Ressalta-se ainda, que essa teoria é ensinada nos sistemas educacionais como parte do currículo dos objetos de conhecimento no sistema educacional brasileiro, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Humanas.

Essa cosmovisão, ou seja, a visão do mundo sobre sua origem natural e social interfere diretamente no modo de vida dos estudantes, sendo assim, a abordagem sobre a origem da vida dentro da BNCC é importante, seja para quem adota alguma fé ou não. Segundo Stephen Hawking (2018), deus não existe e não há evidência confiável sobre a existência de vida após a morte (HAWKING, 2018). Outro ponto destacado por Hawking é que antes do *Big Bang* não existia o tempo e, por isso, “[...] não existe a possibilidade de um criador” (HAWKING, 2018, p. 61). Em contrapartida, o professor Marcelo Gleiser, apesar de ser ateu, destaca que ser religioso não anula a ciência. Segundo Gleiser (1997):

O debate entre ciência e religião restringe-se na maior parte das vezes à discussão de sua mútua compatibilidade: será possível que uma pessoa possa questionar o mundo cientificamente e ainda assim ser religiosa? Acredito que a resposta é um óbvio sim (GLEISER, 1997, p. 40).

Para um religioso, o fato de crer em algum deus e pensar que foi ele o autor da origem do Universo não é necessariamente contraditório para o desenvolvimento da ciência ou para ser uma pessoa que produz ciência. Por isso, o Ensino Religioso como área de conhecimento pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes desde que ministrado de acordo aos parâmetros legais e científicos, ressaltando-se os saberes da Ciência da Religião.

O ponto principal no que diz respeito à origem da vida é que apesar de existirem aqueles, como Stephen Hawking, que não creem na existência de alguma divindade como autor da criação, segundo Gleiser, não podemos negar a possibilidade da existência de um ser superior (GLEISER, 1997).

4. Histórico do Ensino Religioso e sua inserção na BNCC

O Ensino Religioso, tal como conhecemos atualmente, já passou por diversas mudanças. Foi chamada de instrução religiosa nos períodos Colonial (corresponde desde a chegada dos portugueses até 1822 com a independência do Brasil) e o período Imperial (período correspondente a Independência do Brasil em 1822 até a Proclamação da República em 1889). O ER é denominado oficialmente assim desde 1930 (RUEDELL, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, modificada pela lei 9.475/97, considera o ER como “[...] parte integrante da formação básica do cidadão [...]” e que é assegurado “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil [...]” (BRASIL, 1997, art. 1º). Contudo, a religião oficial do Império Brasileiro era a Católica Apostólica Romana e o catolicismo era a única religião ministrada na instrução religiosa. Conforme a Carta Magna desse período: “A Religião Católica 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” (BRASIL, 1824, art. 5).

O Decreto 119-A decidiu a separação entre Igreja e Estado (BRASIL, 1890) e com a proclamação da República o ensino passou a ser “[...] laico, público, gratuito e obrigatório, de modo que foi rejeitado o monopólio do catolicismo sobre as demais religiões” (RODRIGUES, 2017, p. 45). Na Constituição de 1891 o Ensino Religioso passa a ter um caráter leigo e nenhuma igreja ou culto gozariam de subvenção oficial. Também não teriam qualquer relação de dependência ou aliança com o Governo (1891).

Pedro Ruedell (2007) destaca que das décadas de 1920 e mais ainda nas décadas de 1930, a Igreja Católica motivou seus próceres a lutarem pela reintrodução do ER na legislação. Ele diz que: “[...] Houve debates muito fortes entre os que pleiteavam a oficialização da educação religiosa escolar e os defensores da laicidade do ensino oficial” (RUEDELL, 2007, p. 21). Apesar das controvérsias, essas discussões continuaram a se repetir

nas posteriores elaborações de leis como as constituintes e na própria LDB (1996). Todas as constituições a partir de 1934 mantiveram em seus textos o ER de uma forma ou outra. A Constituição de 1988, que é vigente, determina no artigo 210: “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988). A LDB (1996) adotou diferentes pluralidades culturais, sendo modificada pela Lei 9.375/97 onde passou a assegurar o respeito à diversidade religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismo. O texto que embasa o ER no Ensino Fundamental, fica com o seguinte teor:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso (BRASIL, 1997).

A BNCC justifica a inclusão do ER em seu texto, amparada pela Constituição Federal (1988); a LDB (1996), que teve seu artigo 33 modificado pela lei 9.375/97 e pelas resoluções nº 04/2010 e nº 07/2010 onde reconheceram o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (2017).

A relevância do ER no ambiente escolar é bastante discutida, contudo, os marcos legais trazem o ER como parte integrante da formação básica do cidadão. Outro fato relevante é que o ER é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais em especial nas Ciências da Religião. Ruedell comenta que são muitas as obras que enfocam na religião e que outras áreas de saberes afins discutem sobre o ER para seus próprios domínios de conhecimento. Mas, quando se trata de uma visão mais geral do ER, os campos se tornam limitados. Segundo o autor:

Resumindo: a área de saber do Ensino Religioso, enquanto nela se enfoca especificamente o aspecto religioso, pode dispor de elementos já bem elaborados em variados campos do saber. Mas quando se trata de considerar, de forma global e integrada, os componentes desta área, isto é, a religião (ou religiosidade, termo mais difundido aqui no Brasil) e suas expressões culturais voltadas para a educação, então a literatura é bem incipiente (RUEDELL, 2007, p. 38).

Sendo assim, percebe-se que o ER tem diversos campos a serem investigados e muitas possibilidades ainda a serem exploradas em articulação com outras áreas. A BNCC identifica como se deve dar essa articulação:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017, p. 438).

Por fim, o ER só poderá ter relevância na esfera do Ensino Fundamental se as habilidades propostas pela BNCC, e conseqüentemente pelo RCG, forem o foco do professor que ministra tal componente curricular, afinal o ER é distinto de confessionalidade.

5. Relações com o tema origem da vida

As Ciências Naturais (CN) são apresentadas na BNCC como área do conhecimento e componente curricular ao mesmo tempo. Este último está dividido em três unidades temáticas na BNCC: Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e universo. Na parte introdutória das CN alguns aspectos estão articulados com a origem da vida. Seu texto apresenta “[...] a vida como fenômeno natural e social” (BRASIL, 2017, p. 326). Porém, a BNCC não procura explicar em que sentido utiliza a expressão “fenômeno natural”. É possível relacionar com a ideia de origem da vida de modo natural, ou seja, sem a participação de alguma divindade nesse processo, ou a vida

poderia ter surgido por meios divinos, com essa divindade, ou divindades, estabelecendo que a vida estivesse sujeita às leis naturais.

Outro aspecto a ser considerado é que o texto da BNCC sugere que os eixos temáticos não sejam desenvolvidos isoladamente, por isso, a questão da evolução também deve ser relacionada ao desenvolvimento do universo. Assim sendo, podemos concluir que a BNCC abre espaço para a possibilidade de que o universo tenha sido criado por um deus, mas se assim foi, esse deus estabeleceu que o universo se desenvolvesse por meios naturais, sendo ele o autor dessas leis. Outra possibilidade, mas que não é discutida na BNCC, é que esse deus pode estar sujeito às leis naturais não sendo, necessariamente, seu criador.

A área do conhecimento Ciências Humanas (CH) se articula com as ideias apresentadas nas CN. Podemos identificar que as leis naturais incluídas no texto das CN também estão presentes nas CH e a BNCC estabelece qual a postura do estudante diante desses fenômenos. No texto introdutório das CH é estabelecido que:

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de **atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais** (BRASIL, 2017, p. 356, grifo nosso).

Como área do conhecimento, as CH estão divididas na BNCC nos componentes curriculares Geografia e História. Considerando o destaque das CH, que visam uma atuação de forma ética, responsável e autônoma diante dos fenômenos sociais e naturais na BNCC. O componente curricular de geografia abre grande espaço para o desenvolvimento do pensamento espacial (2017, p. 360). A BNCC estabelece que esse pensamento espacial deveria estar associado com as áreas de Matemática, Ciência, Arte e Literatura (2017, p. 359). Em contrapartida, não acrescenta o ER como uma possível área de associação com o pensamento espacial, não considerando que o ER está associado às disciplinas mencionadas como áreas de estímulo a esse pensamento. O ER poderia estar associado,

pois sendo essa a principal contribuição da geografia, agregaria ao conhecimento do estudante se estivesse inserido nessa parte do texto introdutório das CH.

A BNCC inclui, no texto introdutório do componente curricular história, que o conhecimento do passado possibilita o conhecimento do presente. A história se relaciona com o ER sempre que procura compreender um fato passado, o qual se articula com determinada cultura ou sociedade que era influenciada por pressupostos religiosos. Sobre o tema da origem da vida, a BNCC, na parte de história como parte das CH, destaca que “o exercício da **interpretação** – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico (2017, p. 399)”. Sendo assim, existe relação entre a história e o ER quando os estudantes se apropriam dos mitos de criação, presentes na história de diferentes civilizações, para o desenvolvimento de um pensamento crítico diante de suas histórias de vida.

Na área do ER, o estudo sobre a origem da vida é um elemento a ser explorado dentro da unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”. O texto da BNCC diz que:

Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam (BRASIL, 2017, p. 439).

Pode-se concluir, a partir da leitura do texto da BNCC, que a possibilidade de manifestações das diversas crenças é livre para o estudante. Contudo, o texto introdutório do ER estimula o estudo dos mitos com base na cientificidade, uma vez que defende que “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção (2017, p. 436)”.

A BNCC também aborda a expressão “Mitos de Fundação” para expressar a origem da vida. Esses mitos não são explorados apenas no ER,

mas a história também se preocupa em explorar esses mitos. Na habilidade EF06HI03 do componente curricular história encontramos que o estudante deve “identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação”. Por isso, cabe mais uma vez o destaque ao estímulo percebido na BNCC para que o ER não tenha caráter de uma crença cega, mas sim científica, apesar de não descartar a possibilidade de uma crença sem base científica.

Sobre as habilidades a serem desenvolvidas, abaixo foram colocadas em um quadro todas as habilidades selecionadas na pesquisa documental, por estarem relacionadas com o tema da origem da vida ou do universo, visto que a origem do universo é causa antecedente à origem da vida.

Quadro 1 - Abordagem do tema origem da vida no EF na BNCC

Área	Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Ciências Humanas - história	As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
Ensino Religioso	Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas.	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas
Ensino Religioso	Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas.	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
Ciências Humanas - história	História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
Ciências naturais	Terra e Universo	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).

		Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar.	
Ensino Religioso	Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.

Fonte: Autor (2019).

Com base nos dados da BNCC apontados no quadro 1, é possível perceber que a primeira reflexão do estudante sobre a origem da espécie humana se dá no 4º ano nas CH na parte de história. O estudante deve desenvolver a habilidade de conhecer hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana, além disso, também deve desenvolver a habilidade de analisar os significados dos mitos de fundação.

Contudo, a identificação e o reconhecimento dos mitos de criação se darão apenas no 5º ano na área do ER. Percebe-se, portanto, que ambos poderiam “conversar” melhor se as habilidades das CH e do ER estivessem no mesmo ano. Acrescenta-se que a BNCC nas CN estimula o desenvolvimento da habilidade de relacionar explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas no 9º ano. Essas culturas incluem os mitos, mas há uma distância de três anos entre esta habilidade àquelas vistas no ER no 6º ano.

Um ponto a ser ponderado é sobre caráter progressivo do currículo na BNCC/RCG. Nesse sentido, há uma complexificação das habilidades ao longo dos anos, o que justifica mesmas temáticas aparecerem em diferentes anos. Por isso, o desenvolvimento das habilidades não deve ser visto de maneira individual e sim de forma ascendente, ou seja, o estudante que desenvolveu a habilidade de identificar os mitos de criação no 5º ano na área do ER irá utilizar esta habilidade na área de ciências no 9º ano para relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol e do Sistema Solar.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) tem seu texto baseado nos princípios da BNCC e cada uma dessas habilidades está contextualizada de

modo particular em seu texto. O RCG é um texto normativo a ser implantado pelas escolas do Rio Grande do Sul. Conhecer como as habilidades da BNCC estão inseridas e adequadas no RCG é dever do professor de cada área de conhecimento. Seguem abaixo as habilidades sobre a origem da vida na BNCC e como estão identificadas no RCG.

Quadro 2 - Relação das habilidades da BNCC sobre o tema origem da vida contextualizadas no RCG.

Área	Habilidades - BNCC	Habilidades - RCG
Ciências Humanas - história	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF04HI09RS-1) Entender que os deslocamentos são inerentes à história da humanidade, compreendendo (sic) a constituição étnica do Rio Grande do Sul. (EF04HI09RS-2) Conhecer as teorias a respeito do povoamento da América (Estreito de Berling, ilhas do Oceano Pacífico etc.) em diferentes levas migratórias e períodos históricos, desde a chegada dos seres humanos no sul do continente, após a Era Glacial mais recente.
Ensino Religioso	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	(EF05ER02RS-01) Analisar o conceito científico do surgimento do homem relacionando com os mitos de criação das Tradições Religiosas presentes na comunidade e no Rio Grande do Sul.
Ensino Religioso	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	(EF05ER03RS-01) Conhecer as concepções de vida, morte e pós-morte nas diferentes Tradições Religiosas vivenciadas pelo grupo. (EF05ER03RS-02) Identificar as funções e mensagens religiosas contidas nas concepções e filosofias de mundo, do surgimento humano e das divindades.
Ciências Humanas - história	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	(EF06HI03RS-1) Identificar as diferentes teorias científicas e mitológicas para o surgimento da espécie humana, destacando que diferentes culturas possuem mitos de origem. (EF06HI03RS-2) Comparar as semelhanças e as diferenças entre as teorias evolucionista e criacionista. (EF06HI03RS-3) Compreender e respeitar a liberdade e a diversidade de consciência e de crença quanto às origens humanas.
Ciências Naturais	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).	(EF09CI15RS-1) Pesquisar relatos da cultura local que envolvem o céu, a Terra, o Sol e outros elementos do sistema solar. (EF09CI15RS-2) Identificar as constelações e corpos celestes presentes no céu, através de observação e/ou simulação computacional.

Ensino Religioso	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.	(EF09ER03RS-01) Compreender o sentido de vida e morte em diferentes Tradições Religiosas.
-------------------------	--	---

Fonte: Autor (2019).

Algumas considerações merecem destaque no quadro 2: Primeiro, os mitos a serem relacionados para o desenvolvimento da habilidade (EF09CI15), de acordo com o RCG são os da cultura local, explorando assim, as diversas culturas de uma determinada região. Segundo, o objeto de conhecimento relacionado à habilidade (EF04HI09) é “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, mas no RCG a preocupação está na constituição étnica do Rio Grande do Sul e sua abrangência vai desde a chegada dos seres humanos no sul do continente, não destacando as origens da humanidade, por isso, este conhecimento tem menor destaque do que na BNCC. Terceiro, merece destaque a habilidade (EF06HI03), pois o RCG procura desenvolver as habilidades de compreensão e respeito quanto à liberdade e diversidade de crença de cada um; identificando e comparando diferenças e semelhanças entre as teorias de evolucionismo e criacionismo.

Por fim, é importante ser registrado que a habilidade (EF09ER03) da BNCC, contextualizada pela habilidade (EF09ER03RS-01) no RCG está em um contexto específico do ER sobre a identificação de sentidos do viver e morrer em diferentes tradições religiosas. Outro destaque importante é que a geografia não traz habilidade declaradamente relacionada com o tema de origem da vida, não sendo assim, incluída nos quadros acima.

Diante das considerações e propostas feitas na BNCC e o RCG podemos concluir que o estudante poderá ter contato pela primeira vez com o tema da origem da vida no 4º ano nas CH com o estudo da história. Em seguida, no 5º ano, o ER irá refletir sobre a origem da vida em uma concepção religiosa e mitológica. No 6º ano, com a história, o estudante irá refletir sobre a origem da espécie humana, articulando com os mitos fundantes, comparando com as teorias científicas. Nessa etapa o estudante irá

comparar o evolucionismo e o criacionismo, procurando desenvolver a habilidade de respeito e liberdade religiosa. Por fim, o estudante irá se deparar com novas reflexões sobre os assuntos de origem da vida nas CN e ER no 9º ano de forma independentes entre si. Este com um caráter próprio do ER e aquele com a pesquisa e relação das constelações e origem da Terra, Sol e Sistema Solar.

6. Considerações finais

Além das relações identificadas, esta pesquisa levanta algumas dúvidas sugestivas para posteriores pesquisas: como essas habilidades são desenvolvidas em sala de aula pelos professores de ER e história? Como eles conversam entre si, visto que no 5º ano as aulas de ER são, normalmente, lecionadas apenas por um professor que não é de área do ER? Por fim, a relação mais importante identificada nesta pesquisa entre o ER e as CN e CH, se encontra na articulação entre as habilidades do ER para o 5º ano sobre o tema dos mitos de criação nas diversas Tradições Religiosas e como elas são novamente identificadas no 6º ano através das CH dentro da história. Por isso, é fundamental que a apresentação do tema seja feita de forma ética por parte dos docentes, de forma que não haja exclusão do criacionismo e de fatos históricos e científicos.

A relação entre fé e ciência não deveria ter contradições, pelo menos, não é o que a BNCC tem como sugestão. O documento sugere que todos possam conhecer e estudar a religião a qual tem interesse e que todos têm o direito à liberdade de crença, como resultado da promoção dos direitos humanos, além de desenvolver o diálogo entre as perspectivas religiosas e seculares da vida. Porém, a busca pelo conhecimento científico também é uma habilidade a ser desenvolvida no estudante, visto que a busca por dados que sejam confiáveis é comum ao conhecimento científico e também religioso.

Referências

- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 10/07/2019.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao024.htm>. Acesso em 12/07/2019.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao091.htm>. Acesso em: 05/08/2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15/08/2019.
- BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em 10/08/2019.
- BRASIL. Lei 9.475, de Dezembro de 1997. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em 15/09/2019.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15/09/2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.
- GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo, dos mitos de Criação ao Big Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GONÇALVES, J. C. **Tabela atômica – um estudo completo da tabela periódica**. Curitiba: Editora Atômica. 2001.

HAWKING, Stephen. **Breves respostas para grandes questões**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências da Natureza. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018, V1.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências Humanas. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018, V1.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Religioso. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018, V1.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Compêndio do Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laudi Erandi. KLEIN, Remí (organizadores). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa, Fundamentação antropológica – cultural da religião segundo Paul Tillich**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.

Projeto escola da vida e educação pública: impactos de sua realização nas escolas de Novo Hamburgo/RS

*Muriel Passini*¹

*Dionísio Felipe Hatzenberger*²

1. Introdução

Aqueles que atuam profissionalmente nos espaços escolares têm percebido que uma série de problemas sociais, emocionais, culturais e afetivos adentra, paulatinamente, o espaço escolar, irrompendo em crises, conflitos, brigas, automutilação, depressão e outras questões que põe em risco a vida humana e muito atrapalham o processo educacional. Os autores deste artigo vivenciam estes fatos diariamente em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Novo Hamburgo, percebendo a necessidade que as escolas têm de buscar parceiros externos, da comunidade, que auxiliem neste processo de ressignificação pessoal e social. Processo este, que proporcione aos alunos a possibilidade de criar perspectivas de vida, através de uma escola promotora de tranquilidade e segurança, aspectos fundamentais para a construção da aprendizagem.

¹ Licenciada em Pedagogia- Licenciatura Plena (Feevale), pós- graduada em Gestão Escolar e Supervisão Escolar (Barão de Ubá/RJ), pós-graduada em Docência do Ensino Religioso (UERGS). Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS.

² Mestre em Educação (UERGS), licenciado em História e especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

Na busca por parceiros³, as escolas buscam aliar-se à Organizações Não Governamentais e entidades que desenvolvam ações que contribuam para resolução das questões de cunho psicossocial, emocional e espiritual. Diante dessa realidade surgiram as seguintes indagações: Como é o trabalho dessas ONGs? Elas encontram sucesso em suas ações? Pessoas externas ao espaço escolar podem, de fato, contribuir para a qualificação do trabalho escolar? E quando a ONG é uma entidade vinculada a alguma instituição religiosa, isso é um desrespeito à laicidade do Estado? Este tipo de parceria deveria ser replicada em outras escolas? A fim de responder essas questões propomos o presente estudo.

Portanto a presente pesquisa objetiva, se propõe a verificar esta realidade dentro das escolas públicas do município. Para efetivação dessa, optou-se pela análise do trabalho de uma ONG específica, que realiza atividades em várias escolas da cidade: a MPC (Mocidade para Cristo), que trabalha o Projeto Escola da Vida. Assim, realizou-se observações e estudos de caso nas escolas engajadas no Projeto Escola da Vida durante o ano de 2018. Objetivando responder as perguntas norteadoras, foi aplicado uma pesquisa quali/quantitativa com professores dessas instituições de ensino, o qual apresentaremos na parte final deste artigo. Na parte inicial, estão descritos os dados obtidos a respeito da MPC e do Projeto Escola da Vida, como: histórico, princípios, objetivos e metodologias de trabalho. Na segunda parte, abordou-se o conceito de laicidade e a possibilidade jurídica e epistemológica da presença de entidade com filosofia religiosa fazer-se presente na escola pública brasileira. E, por fim, divulgou-se a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo com as escolas atendidas pelo projeto.

³ O município de Novo Hamburgo conta com o serviço de uma rede de atendimento, que envolve CRAS, CAPSI, NAP, Conselho Tutelar, UBS, CREAS e associações que também são parceiros da escola. Fazendo parte dessa rede reconheço o alto nível de demandas e as limitações encontradas que impedem em alguns momentos o avanço da escola em suas necessidades mais emergentes.

2. Escolas inseridas na sociedade em crise

A sociedade reproduz a ideia de que o sucesso está ligado à aquisição de bens materiais e não no desenvolvimento subjetivo do ser. Isso causa em grande parte da sociedade uma enorme frustração por não atingir suas metas de consumo e, por não ter acesso a estes bens idealizados pelo mercado. A perspectiva aqui apresentada expõe os diversos problemas surgidos nesse contexto que, somados à liquidez que vivemos não se entregar ao fracasso, à solidão e ao desânimo é uma tarefa quase impossível. O conceito liquidez foi constituído pelo sociólogo filósofo Zygmunt Bauman(2001), para expressar a insustentabilidade e inconsistência de situações da vida, usando como metáfora adequada para captar a essência do momento. Na atual conjuntura social a liquidez se coloca como algo que não se mantém. As relações, as vivências e experiências, tudo vem sendo construído de forma superficial e passageira:

Pelo menos na parte “desenvolvida” do planeta, tem acontecido, ou pelo menos estão ocorrendo atualmente, algumas mudanças de cursos semanais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos. Em primeiro lugar, a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida”- ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão da sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Acima o autor descreve exatamente aquilo que vivemos: um ambiente volátil, sem raízes, onde alguns indivíduos compreendem como sendo uma tarefa difícil, e por vezes dolorosa, sobreviver. Esse contexto dentro das escolas se torna claro, quando nos deparamos com a ausência das famílias nas escolas, alunos depressivos e ansiosos, déficit de aprendizagem, contextos violentos, alunos sem perspectivas, entre tantos outros problemas que afetam o trabalho da escola e o desenvolvimento completo e sadio dos alunos. Pensando nestas questões é necessário se voltar para a busca de ajuda na resolução destes problemas. As escolas travam batalhas diárias mediante estes conflitos, onde os passos que se avançam, facilmente regredem e, por vezes, perdem-se as conquistas alcançadas. Mais do que nunca a vivência familiar e social, fora do contexto escolar, está atingindo significativamente a escola.

Convivendo com os professores, percebe-se que muitos deles estão sobrecarregados com uma carga emocional, em que eles também precisam ser auxiliados. As demandas da escola ultrapassam as necessidades específicas de sala de aula. Os professores encontram-se estressados e muitas vezes desmotivados por diversos fatores, desde o descontentamento da remuneração até a desvalorização profissional. Devido a esses desgastes, desencadeiam-se transtornos emocionais e mentais, causando o adoecimento da classe. A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante. Conforme Liciane Diehl e Angela Marin (2006), que pesquisou sobre o adoecimento dos professores através da revisão de literatura, alguns fatores que levam ao adoecimento dos professores são os mesmos em todos os níveis de ensino que foram investigados e, estão relacionados à organização do trabalho, falta de reconhecimento, problemas comportamentais dos alunos, pouco acompanhamento familiar e deficiências no ambiente físico. Já uma pesquisa online, realizada pela Associação Nova Escola em 2018, apresentada por Teixeira (2018), que obteve a participação de mais de 5 mil educadores, reuniu informações sobre o problema e identificou que 66% dos

professores já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde. Dos participantes da pesquisa, 87% acreditam que o trabalho ocasiona ou intensifica estes afastamentos.

Além dos professores, alunos também demonstram um desgaste emocional avançado. Uma pesquisa produzida pelo Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão em parceria com IBGE, intitulada Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PENSE 2015 (BRASIL, 2016), aponta dados alarmantes em relação à saúde emocional dos estudantes do Brasil. Um dos indicadores realizou levantamento do percentual de alunos frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental, que se sentiam sozinhos na maioria das vezes nos últimos 12 meses. Atentando para nosso estado, mais de 21% dos alunos que responderam à pesquisa, afirmaram se sentir sozinhos na maioria das vezes ou sempre, sendo que a média nacional ficou por volta dos 16%, ou seja, o estado do Rio Grande do Sul ficou com o índice mais alto de todo o Brasil. Sendo que, deste percentual, pode-se destacar a incidência maior nas meninas, que correspondem a 30% das respostas. Dados como este revelam que os sentimentos de professores e alunos, levam a escola para um lugar onde ensinar e aprender se torna o fator menos relevante, pois outras demandas surgem antes da consolidação deste fato.

a) O projeto escola da vida

Essa seção visa apresentar o objeto de estudo, para que possamos compreender de forma geral quais são os caminhos seguidos, qual filosofia e metodologias foram empregadas neste trabalho. Segundo informações do site da Organização Não Governamental Mocidade Para Cristo - MPC BRASIL (2019), a entidade surgiu em 1940, em diversas cidades dos Estados Unidos. Na ocasião, jovens se reuniram para iniciar uma concentração evangelística, formada por pessoas dispostas a seguir o desafio de servir a mesma doutrina cristã. Pouco tempo depois, os líderes destas cidades se juntaram para organizar a Youth For Christ (traduzida como Mocidade

para Cristo). A ideia era unir e trazer benefícios para todos os programas com um objetivo em comum. O Dr. Torrey Johnson foi quem idealizou essas convocações e por isso, foi considerado o fundador da MPC Internacional e o primeiro presidente da missão. Na sequência, o jovem Pr. Billy Graham, um evangelista carismático que liderava várias dessas concentrações, é contratado como primeiro obreiro da MPC. O trabalho seguiu crescendo e chegou ao Brasil em 1947, mas não de forma definitiva. Em 1954, com a chegada do casal Paulo e Jane Overholt, vindo dos Estados Unidos da América, o trabalho é consolidado no Brasil por meio da implantação do ministério nas escolas, conferências realizadas, literaturas publicadas, trabalhos feitos com atletas e conjuntos musicais. A década de 1980 foi sinônimo de crescimento e renovação na MPC. Novos projetos foram criados como o “Clubão”, com o objetivo de atrair jovens em busca de uma nova mensagem para suas vidas, que explodiu em diversas regiões na época. Além da formação de uma geração de novos líderes, espalhou o evangelho de Jesus entre a juventude brasileira.

Em entrevista, com a coordenadora estadual da MPC, Livia Ribeiro Pavanelo (PAVANELO, 2019), ela relatou que atualmente a entidade, que já tem 75 anos de história, desenvolve diversas ações além do projeto Escola da Vida, que é apenas parte de algo bem maior. Outros trabalhos da MPC são: Estudantes em Ação, Capelania Escolar, Treinamento, Desperta Débora e Homens de Coragem. A coordenadora acrescenta que o Rio Grande do Sul é o único Estado do Brasil que desenvolveu uma parceria com o governo estadual através do CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar), órgão do governo que estimula ações preventivas dentro das escolas. Em 2009, iniciou-se no Brasil o Projeto Escola da Vida (EDV), em Brasília. Naquela época ele era chamado "Quinto Princípio". O trabalho nas escolas foi pensado a partir da reflexão de que o grupo foi chamado para compartilhar boas notícias. Então surge o grande desafio, como fazer isso dentro das escolas? O trabalho do EDV se configura como um ministério que compartilha os princípios e valores do

cristianismo com professores, funcionários, jovens e adolescentes no ambiente escolar, com atividades dinâmicas e atraentes, tudo para gerar transformação e valorização de vida. Todo o trabalho começa com a imersão nas escolas, feita em sete atividades principais: encontro com professores e colaboradores, concurso de redação, palestras, evento cultural, correio MPC, melhor amigo e encontro com pais ou responsáveis. Neste início em 2009 no 2º semestre as cidades de Goiânia e São Paulo também já começavam a aplicar o projeto. Em 2017 mais 110 cidades realizam o Projeto Escola da Vida de Norte ao Sul do Brasil. E o alcance é internacional: países como Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Bolívia, Colômbia, Guatemala e Honduras já receberam o Projeto Escola da Vida.

Dentro do programa do projeto EDV são desenvolvidas algumas propostas com determinadas metodologias de trabalho, como palestras com abordagens dinâmicas e recursos visuais, com o objetivo de trazer reflexão e desafiar os participantes à mudança. A ênfase destas palestras é desafiar os alunos a buscarem mudanças para suas vidas através de um autocohecimento. Os temas das palestras são temas comuns como: Drogas, Violência e Gangues, Sexualidade, Autoestima, Ditadura da Beleza, Caráter e Relacionamentos, Vocação, Meio Ambiente, Consciência Política etc. A frase tema do EDV é *"tudo muda quando você muda"*, frase que é repetida em cada palestra durante a semana. As palestras acontecem de segunda-feira a quinta-feira, os quatro temas a serem abordados são selecionados pela escola. É feito também um lanche para os professores/colaboradores, pois são pessoas essenciais dentro das escolas e de grande importância para os alunos. Por isso a MPC oferece esse momento de lanche e conversa com eles, para apresentar o trabalho e objetivos do projeto, além de levar uma palavra de motivação e valorização do papel deles dentro das escolas. O lanche acontece uma vez na semana anterior as palestras, no horário do intervalo ou da coordenação dos professores.

Assim, é apresentado aos alunos o desafio do concurso de redação, onde eles precisam escrever uma "carta para Deus". A proposta é oferecida

para todos e, os interessados participam. Este concurso é divulgado uma semana antes de iniciar as palestras ou no primeiro dia. Uma determinada equipe é encarregada de ler e responder as redações, além de premiar as melhores redações no evento cultural. As respostas das redações são entregues através do "Correio MPC" nas semanas seguintes à do projeto. O Evento Cultural ocorre na sexta-feira de forma alegre, dinâmica, com música, teatro, dança e a premiação da redação. Nesta ocasião o grupo apresenta o princípio do amor: amor à família, aos amigos e, o amor de Deus por nós. Nesse dia a apresentação dura uma hora e meia, aproximadamente. Por reconhecerem a importância das famílias para todo o contexto escolar, o grupo realiza uma reunião com os pais e responsáveis, que visa um tema desafiador e que encoraja os pais/responsáveis a crescerem e a lutarem para exercer seus papéis na educação dos filhos. O tema abordado é: O desafio de educar os filhos com princípios e valores na sociedade. Pode ser realizado depois da semana de palestras ou na própria reunião de pais na escola. Por último acontece o correio MPC, em que os alunos preenchem uma ficha de contato, para que possam receber as respostas das redações que são respondidas pela equipe da MPC, além de materiais que reforçam a mensagem do projeto.

b) Entidades confessionais realizando projetos em escolas laicas: uma irregularidade?

A partir do conhecimento da visão e missão da MPC, que está ligada à filosofia e cosmovisão cristã, certamente ocorre a qualquer leitor, minimamente conhecedor da legislação, a preocupação quanto à legalidade da presença desse projeto dentro de espaço escolar público. Portanto, é preciso discutir sua legalidade. Para iniciar a análise é importante estabelecer que a Legislação nacional veda o proselitismo religioso por parte dos professores em instituições públicas de ensino, ou seja, não pode o docente ou o Estado empreender esforço para tentar converter ou manter pessoas a

uma religião específica. Essa proibição faz parte do aparato legal que estabelece a laicidade do Estado brasileiro. Porém, essa Legislação não impede que seja discutido o tema entre os alunos ou a comunidade escolar. Nem tampouco é vedado o ensino sobre a diversidade religiosa. A laicidade (ou neutralidade) do Estado vem a garantir a plena cidadania e liberdade de seus cidadãos, que são totalmente livres para crer ou não crer e para viver sua fé, se assim quiser, conforme está determinado no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, onde diz que todos somos iguais perante a Lei, sendo assim: “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 2016, Art. 5).

Quando se discute o desenvolvimento global do ser humano como um direito das crianças e adolescentes, presente no ECA, todas as áreas de aprendizagem estão envolvidas. Nesse sentido, o desenvolvimento da espiritualidade compõe-se como um direito da criança, ou seja, é necessário estimular e pensar na espiritualidade dentro das escolas, mas de forma ampla e tolerante. Assim, a simples presença e/ou atuação de grupos religiosos, como o da MPC, não se configura como um ato ilegal dentro das escolas, desde que esse atue com um objetivo de humanização e valorização das diversidades apresentadas nos contextos escolares, respeitando os princípios dos Direitos Humanos e a diversidade religiosa existente. Portanto, somente pode ser considerado irregular a presença de instituições de filosofia religiosa dentro de educandários públicos, quando estas usem de seu espaço para coação ou desrespeito à liberdade de crença. Para melhor esclarecer tal questão, versa-se com mais profundidade sobre o conceito de laicidade do Estado Brasileiro na seção seguinte.

c) A laicidade brasileira: estabelecendo a diferença entre estado laico e estado laicista.

É importante discutir e diferenciar os conceitos de Estado laico e Estado laicista. O mau uso do conceito de laicidade nos leva a flexionar nosso

pensamento na intenção de entender qual seja seu real significado e distingui-lo do laicismo, verificando onde cada um deles se encaixa dentro das nossas realidades. De forma precoce e superficial, as muitas escolas públicas vivem uma ausência (uma negação epistemológica, um falsificacionismo pedagógico) do campo de Ensino Religioso das Ciências das Religiões, em função de um argumento equivocado quanto ao que seja a laicidade do Estado. Pela falta de saber, as pessoas excluem esta área de conhecimento, na verdade nem atribuindo os valores necessários que este campo tem por direito e tem a contribuir com a formação integral dos estudantes.

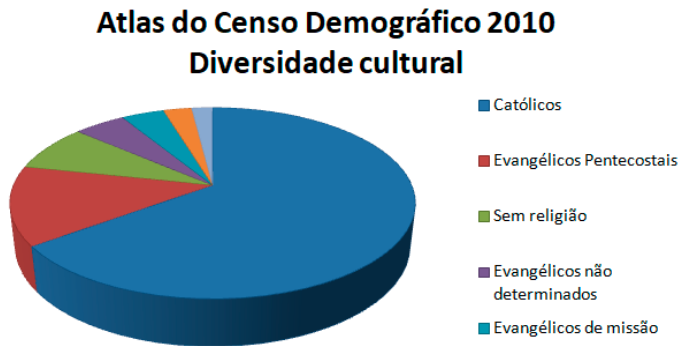
A laicidade do Estado brasileiro é expressa pelo artigo 19 da Constituição:

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 suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 2016 art.19).

Apesar do termo “laico”, que significa leigo ou não religioso, não estar expresso na Lei maior da nação, seu princípio está ali expresso pela intenção clara da separação entre Estado e religião, sem, com isso gerar qualquer proibição à propagação dos preceitos religiosos ou estabelecimento de qualquer associação religiosa por parte de qualquer cidadão. Assim o Estado respeita a diversidade e pluralidade humana. Ou seja, o cidadão não deixa de cumprir seu papel de importância na sociedade, por crer ou não crer em uma determinada religião, bem como transitar entre elas de acordo com suas necessidades. Cada estado, cidade, pessoa, tem suas prerrogativas culturais e, isso que compõem a convivência em grupo. Simplesmente afastar a questão religiosa, não contribui com o desenvolvimento do respeito e prática de aceitação e sim incentiva a falta de tolerância. Este é o Estado Laico.

Mediante este artigo constitucional, fica evidente o estabelecimento dos limites da liberdade religiosa em relação à sua influência sobre o Estado. Percebe-se assim que o Estado não pode manter aliança com nenhuma instituição religiosa específica. Obviamente a definição do estilo de laicidade brasileira está relacionada à nossa história e formação populacional. Segundo dados do IBGE, apontam que a religião está presente na vida de mais de 92% da população brasileira. (BRASIL, 2010).

Gráfico 1: Dados da diversidade cultural do Brasil, conforme Censo 2010 do IBGE:



Fonte: Instituto Brasileiro Geografia e Estatística, 2010

Os dados demonstram o quanto à religiosidade é presente na vida do brasileiro. Religiosidade diversa. A maior parte dentro de grupos relacionados ao cristianismo, mas com culturas bem distintas. Sem desconsiderar o sincretismo e as religiões minoritárias, como os grupos de culto africano e indígena.

Seguindo a análise do artigo 19 da Constituição, ressalva-se a possibilidade de convênio entre entes religiosos e serviço público quando aqueles dispuserem de condições de atender aquilo que o Estado não tem possibilidade. Por exemplo, vemos a crescente parceria entre instituições religiosas que prestam serviços de interesse ou natureza pública, como assistência social e saúde, na medida em que os governos não têm condições de realizar tais atendimentos. Desta forma, a laicidade estatal não impede tais auxílios, ao contrário, garantem os mesmos, pois pensam num benefício comum.

Por outro lado o laicismo é uma ação ideológica na tentativa de tornar a sociedade laica, ou seja, não religiosa. Portanto é mister distinguir entre termos laicidade e laicismo, pois o não entendimento destas vertentes pode prejudicar o funcionamento de ações e parcerias importantes. Muitas pessoas confundem os termos, ou pior, difundem ambos como se não houvesse diferença. O laicismo indica ser antirreligioso e antiligações religiosas, anti-clero. Sendo laicista, nosso Estado seria opositor a toda e qualquer manifestações religiosas em espaços públicos. Seria uma ditadura do secularismo, mantendo crentes na clandestinidade de sua fé. Não é essa experiência que vivemos no Brasil e nem deveria ser a realidade de nenhum país que aderiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois a liberdade de consciência e de crença se trata de um direito humano.

Domingos (2009) escreve a respeito do lugar ocupado pela religião nos espaços públicos dentro de um Estado Laico, conforme o que vivemos:

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o Ensino Religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo. (DOMINGOS, 2009, p.51)

Desta forma, Estado laico é o estado que assegura o direito dos cidadãos de ter uma religião ou não e a liberdade de consciência. Um estado não opositor ao religioso e que respeita a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sendo assim, laicidade vincula a liberdade de consciência com a tolerância, pois respeita a igualdade entre as pessoas, garantindo que um indivíduo tenha liberdade de pensar e refletir dentro do seu espaço de convivência seja ele qual for. O Estado Laico caracteriza-se em ser não confessional, ser secular, pois é aquele governo que não adota uma religião oficial, não tendo envolvimento entre denominações religiosas e assuntos

de Estado. Porém, essa neutralidade, marcada pelo fato de não propagar uma determinada religião, não significa que o Estado seja antirreligioso.

Temos o entendimento, conforme Domingos (2009), de que o Estado Laico não é laicista, ao passo que não exclui a religião do lugar público, mas dá liberdade a todas as crenças, sem dar visibilidade especial a uma e nem manter com uma específica uma relação de aliança. Silva (2013) explica ao escrever sobre o princípio da laicidade.

O que se assegura nesse princípio é o direito a livre expressão da religiosidade, mediante a livre expressão do pensamento, garantindo o exercício da religiosidade pela liberdade de culto, evitando-se a discriminação e o preconceito a todos os indivíduos. “A ‘liberdade religiosa’ é uma garantia constitucional ou um direito fundamental que passou a figurar nos textos constitucionais somente a partir da modernidade.” E, nesse sentido, pode-se conceber também como um meio de alcance à pacificação social, com o respeito pelos indivíduos ao exercício da fé, por meio da religião, de forma livre e autônoma a todos os seres humanos indistintamente. De outra banda, cumpre destacar que a Carta Política consubstanciou o princípio da igualdade, no artigo 5º Caput [...] (SILVA, 2013, p. 151).

Já o termo laicista vai numa corrente contrária, pois um Estado Laicista caracteriza-se por defender uma postura de intolerância religiosa. Enquanto o Estado Laico permite e incentiva a livre expressão religiosa, o laicismo procura aplicar um sistema opositor de calar estas vertentes religiosas. O Estado Laico garante que seus cidadãos não necessitem ser laicos, podendo ser religiosos e exercendo sua fé com liberdade no espaço privado e/ou público. As religiões encontram o Estado Laico da mesma forma que as ideologias políticas encontram o Estado Democrático, ou seja, se complementam no perfil de diversidade e não de ser único. Segundo Celso Ribeiro Bastos:

A liberdade de organização religiosa tem uma dimensão muito importante no seu relacionamento com o Estado. Três modelos são possíveis: fusão, união e separação. O Brasil enquadra-se inequivocamente neste último desde o advento da República, com a edição do Decreto 119-A, de 17 de janeiro de 1890,

que instaurou a separação entre a Igreja e o Estado. O Estado brasileiro tornou-se desde então laico. (...) Isto significa que ele se mantém indiferente às diversas igrejas que podem livremente constituir-se [...]. (BASTOS, 1996, p. 178)

A igualdade ficou bem grifada na constituição de 1988, onde a construção deste texto constitucional foi fruto de um grande movimento nacional além de um período marcante e de debates sobre os rumos da nação. Importante ressaltar que o Estado brasileiro pode livremente estabelecer parcerias com instituições religiosas beneficiando o interesse público. Situação que acontece em alguns serviços públicos, em que os governos não têm condições estruturais para alcançar. Podendo ser na área da saúde, assistência social e educacional. Portanto, a presença da religião dentro das escolas não deve ser encarada como barreira para o conhecimento e sim base de apoio às culturas de respeito e convivência. Incentivando não apenas as relações sociais, mas também construindo e estimulando a valorização da vida partindo das convicções de cada pessoa.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para aprofundar os estudos da pesquisa deste artigo, foi realizado o método de pesquisa quali/quantitativa de caráter exploratório através de dois instrumentos. Um deles um questionário on-line integralmente para funcionários da escola (professores, diretores, coordenadores e orientadores). Outro instrumento foi um questionário com questões descritivas, respondido pelos coordenadores da MPC, senhor Jelson Pereira e senhora Lívia Pavanelo, coordenadores da cidade e do estado respectivamente. Para Minayo (1997) em uma pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais.

Este questionário on-line foi respondido por três escolas que foram contempladas com o trabalho do projeto Escola da Vida no ano de 2018. As escolas que receberam este trabalho em 2018 foram duas escolas estaduais e uma escola municipal. Estas foram convidadas a participar deste

estudo, colaborando através das respostas do questionário, para que fosse possível fazer o levantamento de dados em relação aos resultados percebidos nestes ambientes. A pesquisa com os funcionários da escola contou com a participação total de 24 profissionais. Para otimizar a participação, as escolas receberam o formulário através de e-mail e pelo aplicativo de WhatsApp. Foram 10 questões de múltipla escolha e 2 questões abertas. Nos próximos tópicos apresentaremos o resultado da análise dos dados obtidos em todas essas entrevistas e inferências.

4. A organização do projeto escola da vida em Novo Hamburgo/RS

O coordenador da MPC Novo Hamburgo, Jelson Pereira (2019), quando questionado sobre como funciona a seleção das escolas para participarem do projeto, ressalta que as próprias escolas através da equipe diretiva ou de professores, buscam contato com o projeto. O atendimento é priorizado onde as necessidades são mais latentes, necessidades que envolvem comportamento dos alunos, problemas com vícios, dificuldades com as famílias, enfim, ações externas que influenciam no desenvolvimento interno da escola e do aluno. O coordenador completa afirmando que é difícil definir quem precisa mais ou menos, mas as prioridades são feitas de acordo com os encaminhamentos que as escolas e o quão expressivos são as necessidades de ajuda expressadas nesses.

Hoje, por exemplo, em Novo Hamburgo, a MPC conta com a participação de 120 voluntários, porém, 70 participam ativamente, pois geralmente, são voluntários que possuem vínculos empregatícios e dispõem de horários alternados para o voluntariado, conforme suas disponibilidades. Completa afirmando que depois que acontece o EDV, os laços com a escola ficam marcados, e sempre são recebidos com grande gratidão e carinho por todos, equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e famílias. *“A maioria das escolas nos chamam de forma independente e vamos lá realizar o projeto. Não levamos uma religião, mas sim os*

princípios e valores cristãos, de forma sadia e respeitosa. Nada que nosso estado laico não nos permita fazer.” (PEREIRA, 2019)⁴

Até o momento conforme dados expostos pelo coordenador/obreiro Jelson, em três anos 6 escolas da região foram atendidas e foram realizadas 25 EDV's. Tudo é feito e pensado de maneira que as pessoas se sintam acolhidas pela proposta. São feitos cafés para os professores, premiação para os alunos no concurso de redação, apresentações de música, dança e teatro, tudo custeado pela MPC. Esta verba é mantida através da contribuição dos próprios voluntários e de outras pessoas que veem no projeto um trabalho com ativa ação sobre as escolas. Além de realizarem um galto beneficente de tempos em tempos e a venda de produtos personalizados para arrecadar recursos para o projeto. Os EDV's ocorrem com as turmas a partir do 6º ano até o ensino médio, então o formulário respondido pelas três escolas, contou com a colaboração da equipe diretiva e dos professores de área. Em média as turmas que foram beneficiadas com o projeto em 2018 são atendidas por 6 a 8 professores.

4.1. Os impactos da realização da escola da vida na percepção dos docentes

Nessa seção apresenta-se o resultado obtido na coleta de dados junto ao grupo de professores entrevistados. As indicações percebidas na análise, são expressas através de gráficos, disponibilizados pela própria ferramenta *Google Forms*. Respondendo ao questionário, mais de 95% dos participantes responderam que conheciam o projeto, o que demonstra que a quase totalidade dos docentes dessas instituições tiveram contato com o EDV durante o tempo em que se realizou em suas escolas. O próximo ponto de análise foi verificar a participação dos docentes participantes da pesquisa, se estavam na escola quando aconteceu o EDV. Mesmo que não estivessem trabalhando nessa escola, poderiam responder

⁴ Os registros escritos dos participantes serão descritos em itálico para diferenciar das demais citações.

por perceber mudanças posteriores a este trabalho ou por ouvir comentários dentro do ambiente escolar sobre o mesmo.

Questionou-se sobre a relevância dos temas abordados no Escola da Vida para os alunos e para a prática pedagógica do professor. A primeira pergunta se fez para identificar se os assuntos que foram abordados no período do projeto eram importantes para os alunos de forma a contribuir para as suas vidas. Afinal, os temas a serem discutidos determinam parte da ação do EDV dentro da escola e pode contribuir com as aulas dos professores. Em ambas as questões 95,8% dos professores apontaram que os temas abordados foram de grande significado para os alunos, ao mesmo tempo em que contribuíram de alguma forma para sua prática pedagógica. Importante destacar que o mesmo professor que afirmou não fazer parte da escola no período em que aconteceu o projeto, é o que respondeu “não” em todas essas questões, certamente por não haver opção de uma resposta como “não sei/não se aplica”. Portanto, esse “não”, de certa forma, não significa objetivamente que esse professor considere o tema irrelevante. As palestras oferecidas pelo projeto Escola da Vida às escolas têm as seguintes temáticas:

Drogas	Sonhos
Relacionamentos	Caráter
Vocação	Internet
Violência	Consciência Política
Sexualidade	Auto-estima
Auto lesão	Saúde Emocional
Família	Meio Ambiente

Frente às temáticas oferecidas, percebe-se o alinhamento destas com as seguintes competências gerais aqui resumidas, propostas pela BNCC (BRASIL, 2017, p.9) para o desenvolvimento dos estudantes:

Conhecimento;
 Pensamento Científico, Crítico e Criativo;
 Repertório Cultural
 Trabalho e projeto de vida
 Autoconhecimento e autocuidado

Empatia e cooperação
Responsabilidade e cidadania

Portanto, compreende-se o motivo de ser muito significativo para o projeto pedagógico das escolas o que propõe esse projeto, de forma auxiliar, contemplando pelo menos 7 das 10 competências que a escola pretende desenvolver. Essas competências atendem à necessidade de uma formação integral do indivíduo, como prevê a própria BNCC:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p.356)

Complementando as questões anteriores sobre os assuntos abordados, é importante averiguar o quanto estas influenciaram nas aulas dos professores. Visto que, este ciclo de palestras desenvolvidas com os alunos, possibilita momentos de reflexão, oportunizando novas maneiras de agir e reagir frente a diferentes situações. Questionou-se, também, se a realização do projeto contribuiu para a valorização da vida dos estudantes.

Gráfico 2: Respostas dos docentes a pergunta do questionário

Na sua opinião, a realização do projeto Escola da Vida contribuiu com a valorização da vida dos alunos?

23 respostas



Fonte: Os Autores

Analisando a contribuição do projeto para a valorização da vida dos alunos, 100% das respostas apontam positivamente que é o que acontece. Os alunos iniciam um processo de valorização e autoestima diferente após este trabalho. Como alguns temas das palestras atuam com caráter motivacional, os alunos são levados a refletir sobre suas vidas e atitudes. Lembrando que uma das habilidades citadas na BNCC (p.443) é a valorização da diversidade de formas de vida (EF01ER04). A BNCC aponta a função do Ensino Religioso:

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: [...]d). Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 436)

Portanto, a construção de “sentidos pessoais de vida” é um dos objetivos do Ensino Religioso. Esse sentido é algo muito interno e profundo de cada indivíduo e significa compreender os motivos e a missão da própria existência.

Seguindo nesta linha de pensamento, considerou-se importante averiguar se os docentes haviam verificado mudanças consideradas positivas no âmbito escolar. A maioria dos participantes (83,3%) perceberam essas

mudanças dentro do contexto escolar após as ações do projeto. Essa questão foi feita para analisar se os professores percebiam mudanças nos alunos, nas relações, na maneira de se tratarem ou falarem uns com os outros e na própria escola. Estas mudanças por menores que fossem ainda seriam importantes, pois se tratam da escolha de um indivíduo em fazer as coisas de uma forma diferente. Essa ação é extremamente positiva, afinal demonstra a ressignificação do indivíduo.

Para Alves (2016) é preciso que as pessoas se conscientizem de que é necessário ressignificar o que se encontra às margens da nossa existência de forma gradual. Porém só irá acontecer a ressignificação do indivíduo e da sociedade, quando os envolvidos nesse meio deixarem “suas verdades” e se colocarem abertos para novas possibilidades, em especial para os conhecimentos construídos de forma solidária. A mudança positiva ocorre principalmente quando o processo de ensino/aprendizagem estimula a independência dos alunos diante de ditaduras sociais, visando à busca pela autonomia e autoconfiança em suas ações.

A questão seguinte ficava a critério do participante em responder, esclarecendo e ressaltando as respostas quanto aos aspectos positivos ou negativos em relação ao que presenciaram ou perceberam das ações do EDV sob a escola. Das 19 respostas obtidas, apenas uma citou as ações do projeto como motivadoras na relação de mudança dos alunos, porém, logo as coisas voltaram ao normal. As demais ressaltam positivamente o que aconteceu na escola e com os alunos após este projeto.

Tabela 1: Respostas dos docentes à questão: Relate as mudanças que você percebeu. Positivas ou negativas.

1-Alguns alunos relataram que foi um projeto bonito e que deveria ser repetido todos os anos.
2-Trabalho com meninos menores infratores e estes por sua vez muitas vezes são muito resistentes com relação a qualquer mudança. Vivem num mundo a parte e muitas vezes optam por continuar na vida do crime.
3- Os alunos perceberam que o problema de um pode ser também problemas de outros e com conversas podem encontrar soluções em conjunto.
4-Alguns alunos mudaram sua postura e passaram a ter uma visão mais positiva sobre si mesmo a partir do projeto.
5- Alunos mais entrosados uns com os outros. Menor índice de automutilação, maior respeito, ainda que não seja o adequado, houve uma melhora expressiva.
6-No início mudança de hábitos pós alguns dias volta ao normal
7-Os alunos elogiaram o projeto
8-Mais tolerância e respeito às diferenças.

9-Os alunos sentiram que seus problemas/angústias também eram sentidos por outras pessoas. Logo, tinham ali um grupo de pessoas dispostos a ouvir eles e ajudar.
10- Nossos alunos se tranquilizaram, ficaram mais atenciosos, cuidadosos e educados entre si.
11-Os alunos estão mais próximos, mais carinhosos, mais prestativos
12- Alunos mais tranquilos
13- Diversas
14- Os alunos ficaram mais tratáveis, mas dispostos e se envolverem nas atividades escolares. Também tivemos retorno de pais, que buscaram ajuda junto ao projeto, para o relacionamento pais e filhos. Os professores também passaram a ter um olhar mais atento para cada aluno. Sendo assim, o projeto contribuiu de várias formas para melhorar o andamento das atividades escolares e consequentemente, a aprendizagem.
15- Nas relações interpessoais e na maneira, na visão de mundo que estão construindo.
16- Mudanças no comportamento em alguns alunos com problemas que nós professores desconhecíamos.
17-A postura dos alunos que apresentava dificuldades comportamentais
18-Os alunos demonstraram maior maturidade após, alguns relataram seus anseios, etc..
19-Os alunos estavam mais motivados e pareciam mais receptivos

FONTE: Autores (2019)

As respostas apresentadas na tabela evidenciam que os professores perceberam mudanças positivas nos alunos após as ações do projeto. Isso acontece porque eles são levados a pensar e refletir sobre as escolhas de vida e suas atitudes. Com certeza, alguns, conforme o tempo passa, voltam a ter as mesmas atitudes negativas, mas em sua grande maioria isso muda, pois os alunos decidem por estas mudanças e os próprios professores se aproximam dos alunos. Os professores passam a conhecer a história de vida de alguns alunos, entendendo os mesmos de uma forma mais profunda, o que também gera um tratamento diferente em sala de aula.

Como o trabalho do EDV permanece na escola durante uma semana, os professores precisam ceder tempo de suas aulas para que ele aconteça. Teria a possibilidade de algum docente se sentir lesado, ou sentir que algum determinado assunto poderia estar lesando seus alunos. Além disso, o próprio conteúdo de tudo o que é trabalhado durante o projeto, poderia causar algum tipo de estranhamento para algum professor. Por este motivo questionou-se se algum professor sentiu-se ofendido de alguma forma com o que foi realizado pelo projeto dentro da escola. Das respostas obtidas, apenas uma pessoa não concorda com as metodologias utilizadas pelo grupo para atender os alunos. Repetindo o índice, mais de 95% dos participantes concordam com a maneira que é trabalhada com os alunos tais assuntos, não demonstrando nenhum tipo de constrangimento ou ofensa.

Em outra questão opcional de resposta, 16 pessoas descreveram sobre o projeto. Destas, somente 2 pessoas destacaram aspectos negativos. Ambas relacionadas exclusivamente com a questão religiosa. Os demais demonstraram perceber crescimento e mudanças positivas nos alunos, o que influenciou no ambiente escolar.

Tabela 2: Respostas dos docentes à questão: Deixe algum comentário sobre a realização do Projeto Escola da Vida na sua escola

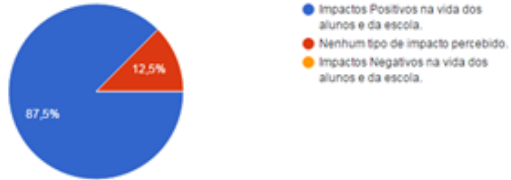
Deixe algum comentário sobre a realização do Projeto Escola da Vida na sua escola.
1-A palestra sobre questões de sexualidade considerei inapropriada, pois coloca a virgindade como um ideal, colocando a relação sexual como algo que deve ser realizado só após o casamento
2-Extremamente positivo
3-Para alguns foi válido, mas uma parte dos alunos não foi na aula nos dias em que eles sabiam que haveria o Escola da Vida na escola. Apesar de não me sentir ofendido, o projeto é muito semelhante a um culto evangélico. Na minha vida não fez diferença, mas alguns alunos gostaram. Gostaria de enfatizar que de noite os anos finais Ensino Fundamental são as etapas 3, 4, 5 e 6 da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a escola conta com as etapas 1 e 2 de alfabetização.
4-Não participei de nenhum momento junto ao projeto mas tenho certeza de que o trabalho realizado de alguma forma trouxe algum acalento mas momentâneo.
5-Momentos de conversa e a possibilidade de ser ouvido e muito importante em qualquer fase da vida.
6-A realização do projeto transcorreu de forma tranquila. Sendo bastante responsável quanto aos horários, uso dos espaços e materiais. Foram muito organizados e a dinâmica das palestras prendeu bastante a atenção dos alunos, os levando a interagir.
7-Eu adorei, não sou religiosa, mas acredito muito que da forma que foi abordado os assuntos não afetou a religiosidade de nenhum aluno, assim como os que não são. O carinho e afetividade dos integrantes do projeto, acolhendo aos alunos de forma tão positiva enriqueceu ainda mais o trabalho. Só elogios!
8-Os meninos se envolveram bastante
9-Poderia ter continuidade com outras palestras/relatos não de forma intensiva, mas periódica
10-Acredito que a escola e religião, e seus preceitos e "preconceitos" não devem fazer parte da escola. Respondi não em muitas questões porque não houve a possibilidade de em parte.
11-Achei um trabalho muito positivo, pois nossos jovens estão sendo muito negligenciados em suas famílias, e veem no projeto alguém com quem conversar.
12-Um projeto atual, com linguagem acessível e muito agradável. Momentos de paz e amor nas nossas vidas.
13-Eu gosto, eles tocam na alma das pessoas.
14-Excelente. Precisamos mais desse movimento de resgate de valores dentro da escola.
15-Um projeto, que deve permanecer nas escolas.
16-Trabalho realizado com bastante dedicação pelos integrantes.

Encerrando a pesquisa, as perguntas eram relacionadas aos impactos do projeto sobre os alunos e escolas e se, na opinião dos participantes, este trabalho deveria ser replicado em outras escolas.

Gráfico 9: Respostas dos docentes a pergunta do questionário:

De forma geral, você acredita que a realização projeto Escola da Vida trouxe:

24 respostas



Fonte: Os Autores

Nenhuma resposta apontou impactos negativos na vida dos alunos e da escola. Indicando nenhum tipo de impacto, aparecem 12,5% e, 87,5% indicando impactos positivos.

5. Considerações finais

Com esta pesquisa, se tornou possível avaliar o quanto parcerias feitas entre escola e outros projetos sociais, comunitários e de organizações não governamentais podem trazer riqueza para dentro do contexto escolar. Contribuindo não apenas para questões de valorização da vida, mas também com questões envolvendo a pluralidade religiosa. Na atual conjuntura social a liquidez se coloca como algo que não se mantém. As relações, as vivências e experiências, tudo vem sendo construído de forma superficial e passageira, de acordo com o conceito de Baumam (2001). Vivemos um ambiente totalmente volátil, sem raízes, onde se torna uma tarefa difícil e por vezes, dolorosa de sobreviver.

Sendo assim, o projeto Escola da Vida pode contribuir significativamente com as escolas que recebem estas ações, pois visam o desenvolvimento integral dos indivíduos respeitando as diferenças. As hipóteses levantadas da importância da Escola da Vida tomam posição positiva frente aos professores e equipes diretivas. Certamente tendo aspectos que tornaram essa visão global do trabalho mais significativa.

Conforme Oliveira e Haddad (2001), quando pesquisaram sobre as ONGs de educação, apontam que estes grupos apresentam um conhecimento popular dos ambientes onde firmam as parcerias e os que confirmam a valorização deste trabalho.

Uma vez que combater a violência nas inter-relações, trabalhar a filosofia da ética da alteridade, desenvolver a autovalorização e contribuir para o desenvolvimento de projetos de vida são alguns dos temas propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Religioso escolar. Percebamos que a proposta de trabalho do Projeto Escola da vida é uma extensão transdisciplinar desses objetivos. Dessa forma podemos afirmar que os objetivos do projeto Escola da Vida colaboram com o que a BNCC propõe para o Ensino Religioso nas escolas públicas. Partindo das ações que expressam claramente a intencionalidade de existirem, que as pessoas que venham a ter contato com este trabalho se beneficiem no “viver” e no “ser” com novos olhares e expectativas. Os dados da pesquisa colocam em evidência de que o trabalho desenvolvido por este grupo voluntário é de tamanha relevância, o que justifica sua crescente presença nas escolas da cidade, bem como, colabora para os profissionais da educação buscam por esta parceria com o objetivo de firmar vínculos que possam efetivamente gerar bons frutos tanto para escola como para os alunos.

Referências

- ALBUQUERQUE, A. R. Secularização, laicidade e cosmovisões em conflito: o espaço da religião na esfera pública. **Revista Quaestioiuris**. RJ, UERJ, V.12, n.1, p.77-99, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/36124>. Acesso em: 12 de julho de 2019.
- ALVES, F. Marcos. Educação e ressignificação do indivíduo e da sociedade. **Revista educação pública**, RJ, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/educacao-e-ressignificacao-do-indivduo-e-da-sociedade>. Acesso em: 3 out. 2019.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 17^a ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. RJ: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. RJ: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 5 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, ano 1990, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, desenvolvimento e gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**: 2015, RJ, v. 8, p. 1-132, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental dos professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 26 set. 2019.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, PUC, 2009, p. 45-70. Disponível em https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2019.

D'SOUZA, Dinesh. A verdade sobre o cristianismo: Porque a religião criada por Jesus é moderna fascinante e inquestionável. RJ: Editora Thomas Nelson Brasil, 2008.

- FONSECA, Francisco Tomazoli da. **A liberdade religiosa como direito fundamental e a laicização do Estado Democrático de Direito**. 2014. Dissertação (Mestrado) - FDSM, MG, 2014. Disponível em: <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/arquivos/dissertacoes/2014/07.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.
- SILVA, Claudio Moreira da. Ensino Religioso: Estado laico e proteção do direito à educação. In: BRANDENBURG, LaudeErandi, et al (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.
- ONG MPC BRASIL. **MPC - Movimento para Cristo**. 2019. Disponível em: <https://mpc.org.br/>. Acesso em 10 de abril de 2019.
- PAVANELO, Livia Ribeiro. **Entrevista concedida a Muriel Passini**. Novo Hamburgo, 9 jun. 2019. Disponível com autores dessa pesquisa.
- PEREIRA, Jelson. **Entrevista concedida a Muriel Passini**. Novo Hamburgo, 9 jun. 2019. Disponível com autores dessa pesquisa.
- SILVA, Paulo Sérgio Modesto da. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget**. São Leopoldo, RS: Psicologia. PT, 16 dez. 2011. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TLO250.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.
- ZABATIEIRO, Júlio. A religião e a esfera pública. **Academia.edu**, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/1140456/A_religi%C3%A3o_ea_esfera_p%C3%BAblica. Acesso em 12/08/2019.
- HADDAD, Sérgio; OLIVEIRA, Ana Cynthia. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 112, p. 61-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 3 out. 2019.

Ludicidade em sala de aula: trabalhando com jogos no Ensino Religioso

*Pablo Ricardo Prandini*¹

*Mirna Susana Viera de Martinez*²

1. Introdução

Se utilizar de práticas alternativas – como a utilização de dinâmicas e jogos, para deixar um ambiente escolar mais agradável e menos enfadonho aos olhos dos estudantes pode ser um caminho para a construção de uma aula atrativa. Ao adotarmos uma postura mais lúdica frente aos nossos educandos, podemos ter a oportunidade de trabalhar determinado assunto mais *pesado* com certa *leveza*, o que geralmente costuma render bons resultados.

O componente de Ensino Religioso sempre foi uma disciplina pesada. De oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, cabendo aos responsáveis à inscrição ou não do estudante nessa aula, ela sempre suscitou muitos debates acerca da real importância no ambiente escolar. Mesmo agora, após a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) muito se discute a respeito do aprendizado sobre as diversas religiões que compõem a nossa e outras sociedades mundo afora. Afinal,

¹ Licenciado em Geografia (UFRGS) e Especialista em Docência no Ensino Religioso (UERGS). Professor na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS

² Doutora e mestra em Educação pela PUCRS; especialista em Didática e Metodologia; pós-graduada em Supervisão Escolar; graduada em Licenciatura em Pedagogia. Professora adjunta na Uergs.

crecemos ouvindo que futebol, política e religião não se discute. Cada um tem a sua fé e isso é inquestionável.

Mas o Ensino Religioso – que ainda hoje se confunde com o ensino “*de religião*”, pode e deve ter um papel para além do que simplesmente aprender-se sobre nomes, práticas ritualísticas, funcionalidades e outros assuntos de ordem sagrada. Cabe a ele, nesse sentido, compreender de forma interdisciplinar, determinados grupos sociais a partir das suas práticas presentes em seu dia a dia, discutindo o seu papel e a sua relação com as mais diversas culturas em nosso cotidiano.

O presente trabalho tem por objetivo relatar experiências de ensino-aprendizagem a partir de práticas pedagógicas relacionadas ao lúdico no Ensino Religioso. Ele é resultado de atividades desenvolvidas através da utilização de jogos e brincadeiras, bem como, do uso de dinâmicas construídas em uma escola pública do município de Novo Hamburgo. A intenção com isso é de pensar, discutir e compartilhar propostas de atividades em sala de aula com o uso de jogos. Apresentar alguns exemplos que poderão ser utilizados por docentes no Ensino Fundamental de maneira a facilitar o lecionar do Ensino Religioso.

Dessa forma, o trabalho será apresentado em três capítulos, a saber: no primeiro, discorrer de maneira introdutória às diversas possibilidades em termos do significado que há para a palavra jogo. Entraremos no conceito de jogo e tudo o que ele representou e ainda representa em termos históricos, epistemológicos e filosóficos. Faremos um breve resgate histórico de onde e quando surgiram alguns dos mais conhecidos jogos da humanidade e de que maneira eles influenciaram culturalmente as diversas sociedades. Para esse capítulo utilizaremos autores como Huizinga, Brougère, Caillois e Wittgensten.

Já no segundo capítulo, discute-se o jogo como instrumento lúdico a ser utilizado em sala de aula. Quais elementos permitem usá-lo pedagogicamente em sala de aula? Qual seriam as vantagens - ou não, do seu emprego. Nesse mesmo capítulo, procuraremos refletir a *não-formação* do

professor do Ensino Religioso. Como ele se vê frente ao desafio de trabalhar essa disciplina, e quais as dificuldades que isso implica no seu cotidiano. O lúdico em sala de aula será subsidiado pelos trabalhos de Kishimoto, Fortuna, Vial e Macedo. Já a fundamentação teórica dentro do Ensino Religioso, Baptista, Passos e Rodrigues.

No terceiro e último, dedicaremos à socialização de algumas ideias para trabalhar a disciplina através de dinâmicas que podem enriquecer uma aula expositiva ou dialogada durante o período em andamento. Por fim, apresentaremos os jogos realizados como proposta de atividades como o *Passa ou Repassa* das religiões - que pode ser aplicado sobre apenas uma ou mais religiões vistas pelos professores, *Quebra-cabeça* dos Símbolos Sagrados e o *Jogo da memória* das características de determinadas culturas religiosas.

Procura-se com isso, refletir as contribuições do lúdico no ensino, em especial, na docência do Ensino Religioso - uma disciplina cheia de tabus e nem sempre fácil de trabalhar. Há poucas publicações dentro desse campo - de práticas aplicadas em sala de aula - em especial, com a utilização de jogos. Logo, ter um arcabouço teórico-prático para futuras consultas - ainda que de um artigo, contribui para o crescimento dessa disciplina.

2. História do Jogo

2.1. O que é o jogo (Conceito)

Após uma partida de futebol com os amigos, na beira do gramado, no vestiário ou mesmo na hora do churrasco, dificilmente paramos para refletir sobre a história do futebol. No máximo conversamos sobre os lances mais memoráveis e/ou engraçados dessa ou de partidas anteriores a essa. O Futebol, enquanto jogo - que é também um esporte, possui pouco mais de cento e cinquenta anos e foi fundado na Inglaterra no século XIX.

Nenhuma novidade para quem é praticante do esporte bretão, disparado um dos mais praticados no Brasil. E para pelo menos cinco ou seis gerações nascidas no Século XX e XXI, acompanhar esse esporte é algo tão cultural, tão trivial – e ao mesmo tempo sagrado, tão do nosso cotidiano, que é como se ele sempre tivesse existido. Ele já está lá antes de nascermos como afirma Huizinga (2014):

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presentes o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum. (HUIZINGA, 2014, p.06).

O futebol tal qual conhecemos hoje é um jogo considerado moderno. Se voltarmos ao passado, encontraremos partidas utilizando uma bola já praticada na China entre os Séculos II e III A.C., no Mediterrâneo com Grécia e Roma ou mesmo entre os Maias na Mesoamérica, cerca de três mil anos atrás. Ainda que esses povos praticassem um jogo diferente do futebol que hoje tal qual o conhecemos, podemos dizer então que jogos com bola sempre estiveram presentes na história da humanidade.

Segundo Faria (1962) a palavra Jogo, do latim “*jocus*”, significa graço, graça, divertimento, brincadeira. E ele é apenas um dos diversos significados que tempos para essa palavra. E uma discussão para chegar a um consenso poderá levar horas. Ela pode levar a diferentes ideias uma vez que, a palavra jogo, pode ganhar diferentes significados dependendo de onde, de como e porque/para que ela é usada, ou seja, vai depender e muito do seu contexto social.

Segundo Wittgenstein (1999) o jogo é um termo impreciso, de contornos vagos por assumir múltiplos significados. Para ele não encontraremos uma característica em comum para todos esses jogos, mas sim algumas semelhanças entre eles e, que não necessariamente serão encontradas em todos. Por exemplo, os jogos como Xadrez ou Damas, apesar de diferentes, por terem regras diferentes compartilham de um mesmo tabuleiro. Conforme Wittgenstein (1999):

[...] podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver as semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. [...] Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhança de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma mesma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc. (WITTGENSTEIN, 1999, p.52)

Assim, quando dissemos que o futebol e o rúgbi são esportes bretões, de origem inglesa, ou ainda, esportes praticados sobre um mesmo tipo de piso, grama natural, isso é uma semelhança. Já o futebol de areia, originário do Brasil e praticado sobre a areia, assim como o futebol de campo, se utiliza de uma bola redonda e é jogado com os pés. Logo, possui outras semelhanças. E a isso, a sobreposição de traços característicos, Wittgenstein (1999) chama de “Semelhança de família”.

Ainda no campo filosófico, Huizinga (2014) afirma que a definição de jogo se dá através da palavra que usamos para exprimi-lo. Ou seja, o seu significado é definido e limitado pela linguagem que utilizamos. Para ele o jogo sempre vai adquirir uma identidade a partir do seu entorno social, do contexto criador, assim como a sua língua de origem. Dessa forma, em linhas gerais, buscando sistematizar através de palavras comuns no conjunto de línguas europeias modernas, ele define o espírito e da natureza do jogo, da seguinte maneira, Huizinga (2014):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 2014, p.33)

Complementando e reforçando o que disse Huizinga (2014) acima, Brougère (2010) afirma que há para todo o jogo uma função pré-estabelecida, ou seja, um objetivo, um fim. Com ele há também a existência de

regras para nortear o jogo sendo colocadas à mesa antes mesmo da ação em si como diz:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. (BROUGÈRE, 2010, p.12)

Ainda sobre as concepções do jogo, Caillois (1990) também discorre sobre outra característica do jogo, a da sua natureza improdutivo. O jogo não possui nenhuma outra preocupação de produzir nada além do divertimento. Para ele, o conceito de trabalho é o oposto do conceito de jogo, pois:

[...] uma característica do jogo é não produzir nenhuma riqueza, nenhum valor. Por isso se diferencia do trabalho ou da arte. No fim do lance, tudo pode e deve voltar ponto de partida, sem que nada de novo tenha surgido: nem colheitas, nem objetos manufaturados, nem obras-primas, nem capital acrescido. (CAILLOIS, 1990, p.25)

Além do componente de semelhanças escrito por Wittgenstein (1999), da ocupação voluntária de Huizinga (2014) e do conjunto de regras Brougère (2010) e do caráter improdutivo de Caillois (1990), o jogo possui outras caracterizações. Ele enquanto uma ação social possui um sistema de valores que dependendo do meio a qual está inserido, pode ganhar diferentes representações como afirma Kishimoto (2011):

Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparação profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. (KISHIMOTO, 2011, p.17)

Logo, vemos que as definições de jogo – por mais simples que possa parecer, nem sempre serão iguais nos diferentes tempos e espaços. Uma criança indígena e uma criança não indígena, fazendo o uso de um mesmo arco e flecha, poderão ter diferentes concepções de jogo.

2.2 Breve histórico da origem dos jogos

Os jogos sempre fizeram parte da nossa Sociedade. Como dissemos antes, essa atividade do dia-a-dia é tão antiga que para Huizinga (2014) ela é anterior à história da sociedade e da cultura. Os próprios animais, muito antes de nós, já faziam o uso de jogos (HUIZINGA 2014; VIAL 2015). Ao vermos dois cachorros ou dois gatos simular estarem brigando, por exemplo, apesar de toda encenação de um possível confronto, todo esse ritual não passará de uma simples brincadeira. Como afirma Huizinga (2014):

[...] todos os fatores básicos do jogo, tanto individuais quanto comunitários, encontram-se já presentes na vida animal – a saber, nas competições, exibições, representações, desafios, por ornamentos e pavoneios, nos fingimentos e nas regras limitativas. (HUIZINGA, 2014, p.54)

Mas ao resgatarmos um pouco a história do jogo enquanto prática cultural, ou seja, restringindo a uma ação humana, veremos que não é preciso ou consensual a datação dos primeiros testemunhos de jogo.

[...] o mesmo deve ter ocorrido com os homens primitivos, a partir do momento que as necessidades da existência e do sono não mais consumiam todo o seu tempo. Os brinquedos devem ser tão velhos quanto à humanidade: um simples seixo ricocheteando na superfície da água; um pedaço de madeira representando o animal [...]. (VIAL, 2015, p.104)

Levando em conta a teoria de que eles caminham junto com os primeiros passos da nossa espécie, pode-se concluir que a história do jogo se dá nesse sentido, confundindo com a evolução da nossa sociedade. Para Huizinga (2014):

Encontramos o jogo na cultura, como elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. (HUIZINGA, 2014, p.6)

Aliás, essa foi outra característica dos jogos ao longo do tempo, de ter um papel fundamental no seio das relações sociais. Seja se expressando através de rituais sagrados, de festividades pagãs ou mesmo ligadas ao desenvolvimento da comunidade. Além do mais, eles serviram como instrumento cultural e conhecimentos entre as gerações. O jogo desse modo passa a ser considerado como um produto social, representando e (re) produzindo os aspectos mais importantes de uma determinada cultura e de uma sociedade.

Ao buscarmos na história, as suas raízes, vamos ver que assim como a definição do conceito de jogo, a busca pelas origens dele também é de complexa conclusão. Há vários nomes para um ou vários jogos semelhantes ou não, de um ou vários lugares do nosso planeta. Por isso, existe uma dificuldade em definir com exatidão onde apareceu o primeiro jogo. O mais correto seria dizer que eles praticamente surgem em todos os povos da antiguidade, cada qual com suas particularidades, da sua cultura, sendo uma construção coletiva.

[...] a origem do jogo se perde dos tempos, que cada período, cada país conheceu esse tipo de atividade ao mesmo tempo engajada e desinteressada, que, no seio dos grupos nacionais, as revoluções mais profundas não trazem nenhuma solução ou continuidade. (VIAL, 2015, p.22)

Durante um bom tempo os jogos ficaram restritos aos povos e tribos mais antigos. Eles eram transmitidos internamente dos mais velhos aos mais novos como uma forma de manter viva aquela manifestação cultural, não apenas na memória, mas também na prática do cotidiano. Esse patrimônio cultural foi bastante preservado e incentivado nas grandes civilizações da antiguidade, como os gregos e romanos, grandes admiradores dos jogos, vide a história das olimpíadas e do coliseu.

Segundo Seabra (1978) já na idade média, mais precisamente no continente europeu, os jogos passam a não serem bem visto, pois para o cristianismo, o culto ao corpo, ou mesmo a ligação ao paganismo, já que muitos deles vinham de manifestações não cristãs, seria uma ameaça para

a nova religião. Isso passa a mudar na segunda metade da idade média, com o reinado de Afonso X, de Leão e Castela, que era conhecido também pela alcunha de “o Sábio”, uma vez que ele foi um grande incentivador dentre outras coisas, dos jogos. Com a publicação de uma obra, Livro de jogos, Afonso X buscou tornar público os principais jogos praticados na península Ibérica, do norte da África e da Ásia menor.

Com a idade moderna, o Renascimento e as grandes navegações, no que é considerado para muitos o primeiro estágio da globalização, a busca na antiguidade e as trocas se tornam maiores. Há uma grande transfusão cultural entre o Ocidente x Oriente como houve no período Helenístico e muitos jogos são (re) criados e (re) formulados a partir do contexto em que se encontravam.

Por fim, após as transformações causadas pela Revolução Industrial, já na Idade Contemporânea até o presente momento, as trocas comerciais atingiram um nível global, bem como a (re) produção de cultura. Muitos jogos criados pelo modo de produção globalizado têm na instantaneidade dos dias atuais a sua difusão. O grande “boom” do mercado de entretenimento – atualmente no segmento eletrônico dos videogames, possui já nas pré-vendas de jogos e consoles (videogames) grandes eventos nas feiras do setor, arrastando milhares de pessoas por onde passam.

2.3. Tipos de jogos

Nossa intenção aqui não é fazer um retrato da origem de todos os jogos, mas sim destacar em um breve panorama a história de alguns deles. Por isso, uma síntese rapidamente sobre os jogos mais conhecidos e importantes para esse contexto do universo da sociedade e a sua provável origem, algo que sempre gera controvérsias. Também salienta-se o mercado de jogos eletrônicos de forma sucinta por entender que hoje, além de serem cada vez mais praticados pelas crianças, jovens e adultos, possuem muitos dos clássicos em meio virtual. Para essa parte do trabalho, utilizaremos basicamente Seabra (1978), um almanaque, sobre os principais e mais conhecidos jogos, da história da humanidade.

2.4.1 Jogos de Tabuleiro

Podemos dizer que os jogos de tabuleiro estão entre os mais antigos que se têm registro. O mais antigo tabuleiro de “*Senet*”, um jogo milenar, possui idade aproximada de 3.500 a.C. anos. O “jogo de passagem”, como é conhecido o *Senet* era baseado em alguns mitos religiosos dos antigos egípcios. Outro jogo antigo era o “*Jogo Real de Ur*” com idade aproximada de 3000 a.C., da cidade Suméria de Ur. Descoberto em escavações no atual Iraque, os tabuleiros só eram encontrados em túmulos e nobres e famílias reais, daí o seu nome. O “*Gamão*”, de origem imprecisa, também é conhecido como o “*Rei dos jogos*”. Pode ser considerado como o sucessor do “*Jogo Real de Ur*”.

Outro jogo com origem incerta, o “*Xadrez*” segundo estudos se desenvolve na Índia a partir de um jogo de guerra chamado “*Chaturanga*”, que na língua sânscrita significa as quatro divisões do exército (infantaria, cavalaria, elefantes e carruagens). O jogo passou dos indianos para os persas até chegar aos espanhóis e o restante do continente europeu. O “*Mancala*” de origem egípcia, ele se espalhou pelo vale do Nilo para o restante do continente africano. Também conhecido como o “*Jogo nacional da África*”, eles possuem um mesmo princípio, um tabuleiro com concavidades e com um mesmo princípio de movimentação de peças, o que lembra uma semeadura e uma colheita.

Depois da Revolução industrial, os jogos ganharam um salto em termos de produção. Muitos jogos populares hoje surgem entre a segunda metade do século XIX e XX. O “*Jogo da Vida*” surge em 1860, com objetivo basicamente crescer, virar adulto e chegar à velhice. O “*Banco Imobiliário*” ou “*Monopoly*” vai surgir em 1935, e têm como objetivo principal compra e venda. Já o “*Detetive*”, criado 1949, tem por objetivo descobrir quem assassinou um personagem fictício. Por fim, temos o “*War*” ou “*Risk*”, criado em 1957, tem por objetivo a conquista de territórios.

2.4.2 Jogos de Cartas

A origem exata dos jogos de cartas, assim como a de muitos outros jogos é sempre objeto de muitas discussões. Conforme o Seabra (1978), eles advém de antigos rituais de adivinhação, que se utilizava de objetos como pedras, conchas, ossos e hastes de madeiras. Com o passar do tempo, esses objetos foram substituídos por pedaços de papel que continham figuras representando esses objetos. Teria assim sido criado um tipo de baralho primitivo. O registro mais antigos que se tem de cartas são em textos da literatura chinesa na dinastia Tang (907 a 618 a.C.).- Um exemplo de baralho chinês seria o “*Tien Chiu Pai*”, com 126 cartas e divididas em 6 naipes diferentes.

Com o passar dos séculos, outras cartas foram surgindo desde cartas-dominós, cartas-monetárias, entre outras. Elas foram se espalhando por todo o Oriente até chegar à Europa, o que gera muitas teorias. Atualmente a mais aceita é que o jogo tenha chegado ao velho continente pelas mãos dos árabes. A prova disso se dá pela semelhança dos primeiros baralhos europeus com os dos antigos baralhos árabes que tinham como naipes taças, moedas, espadas e bastões de polo, muito popular ainda hoje na Espanha. As primeiras cartas eram produzidas a mão sendo substituídas pela impressão gráfica no final do Século XV. E foi no decorrer do Século XVI na França que se desenvolveram os naipes conhecidos e popularizados hoje (copas, ouros, espadas e paus). Do velho continente se espalhou para os demais.

2.4.3 Jogos Eletrônicos

Os primeiros jogos têm início na década de 70 quando os videogames começaram a se popularizar. A fabricante Atari, precursora desse mundo eletrônico, cria em 1972 para as máquinas arcades (flipperamas) o Pong, um jogo semelhante ao tênis de mesa. Os jogadores usavam suas paletas para acertar a bola e mandá-la para o outro lado do campo. O jogo teve

tanta aceitação que motivou a Atari, em 1977, lançar um console doméstico (vídeogame), o Atari 2600. Essa terceira geração, conhecida também pela Era 8bits, foi muito popular tendo um enorme sucesso de vendas para a época.

Nos anos 80, a Nintendo – que viria a se tornar um gigante do entretenimento eletrônico lança o jogo Donkey Kong para máquinas arcades. O jogo apresenta dois personagens que virão a se tornar ícones do mundo dos jogos – o gorila Donkey Kong e o encanador Mário. O sucesso é tamanho que em 1983 a Nintendo lança ao mercado o console Nintendo Entertainment System (NES), da terceira geração (8bits), e um dos mais populares jogos da história, o Super Mario Bros.

Entre o final dos anos 80 e início dos 90, chegada da quarta geração, a do 16bits. Em 1989 a fabricante Sega lança o Mega Drive e o seu mascote Sonic – outro ícone do mundo dos games. Em 1991 a Nintendo lançando o Super Nintendo Entertainment System (SNES). Ambos os fabricantes com os seus respectivos consoles irão rivalizar em número de vendas até próxima geração.

Na quinta geração, da era dos 32bits, os jogos passam a ser em 3D. Nintendo e Sega com seus respectivos Nintendo 64 e Sega Saturn, disputam o segmento com a Sony e seu Playstation em 1994. Na sexta geração, de 128 bits, com alta capacidade gráfica, o Playstation 2, se torna o console mais vendido na história. Junto com ele, Dreamcast da Sega, Nintendo GameCube da Nintendo e a estreante Microsoft com o seu Xbox que rapidamente torna-se o segundo console em vendas nessa geração desbancando a Sega e a Nintendo.

Na sétima geração, a partir de 2005 com o lançamento da Xbox 360, os consoles se caracterizam por permitirem acesso à internet e jogos online e jogos sensíveis a movimentos. Playstation 3 e o Wii da Nintendo – este último superando os rivais em vendas. Na oitava e última geração, o Playstation 4 – líder em vendas novamente rivaliza com o Xbox One e o Nintendo Switch o mercado de jogos eletrônicos com gráficos cada vez mais realistas.

3. Jogos no ensino

3.1. Jogos como elemento de cultura

Os jogos podem ser considerados um patrimônio histórico-cultural de um determinado grupo, de uma comunidade ou mesmo de uma sociedade. Eles são o testemunho da capacidade criativa de uma manifestação da cultura de inúmeros povos ao longo da história da humanidade. E essa prática do jogar pode nos dizer muito sobre uma determinada população.

Muitos dos jogos de hoje, possuem uma origem no misticismo, no sobrenatural, em ritos sagrados ou mesmo nas religiões primitivas. Os jogos de dados ou de baralho, por exemplo, que hoje são utilizados para diversos tipos de jogos, em um passado remoto já serviram de ferramentas para prever o futuro ou a sorte de uma pessoa. E essa e outras características dos jogos se fazem presente pelo fato do lúdico sempre estar inserido em nossa cultura, assim como as artes (literatura, poesia, música, pintura, etc.) e a religião.

Como vimos no capítulo anterior, os jogos são tão antigos, que podemos afirmar que eles são anteriores até mesmo que a própria noção de cultura, ou seja, que o conceito de sociedade, como diz Huizinga, 2014:

Encontramos o jogo na cultura, como elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. (HUIZINGA, 2014, p.6)

Dessa maneira, mesmo que voltássemos alguns milênios atrás, na história da humanidade, antes mesmo de qualquer partida de “*Senet*”, um jogo egípcio que data uma origem de aproximadamente 3.500 a.C. anos, muito provavelmente já veria algum outro jogo sendo praticado. Ou seja, nossos primeiros antepassados homínídeos já estariam fazendo uso de algum tipo ou forma de jogo ou de brincadeira, a exemplo do que se observa dos povos mais isolados da cultura ocidental. Por isso que para Huizinga

(2014), é possível negar-se quase todas as abstrações (justiça, beleza, verdade, bem, etc.), menos o jogo. E hoje, como se dá essa transmissão?

Por exemplo, o país do futebol, é possível não identificar o nosso Brasil como sendo a pátria desse esporte? É impossível falar do Brasil e não relacionar a prática desse jogo. Tomemos outros países com forte cultura em determinados jogos, como os russos com seus grandes mestres xadrezistas; o sucesso da corrida de maratona entre os quenianos; o rúgbi entre os neozelandeses ou o tênis de mesa entre os chineses? Em todos os casos, esse comportamento social está enraizado na cultura daquele país.

Outro bom exemplo, os rituais sagrados de antigas civilizações ou ainda em algumas comunidades indígenas. Pensemos no jovem que deve ser iniciado na fase adulta através de um rito de passagem. Geralmente esse rito é acompanhado de um cerimonial onde os jovens terão de provar o seu valor para o restante da comunidade, como uma espécie de teste, de prova das suas habilidades. É através desse ritual, que podemos entender como um jogo (de encenação, dança, exercício, etc.) contribui para que se concretize a transformação, a passagem, no caso, desse jovem indígena, para uma fase adulta. Segundo Huizinga, 2014:

[...] para as representações sagradas das civilizações primitivas, veremos que nessas se encontra “em jogo” um elemento espiritual diferente, que é muito difícil de definir. A representação sagrada é mais do que a simples realização simbólica: é uma realização mística. Algo de invisível e inefável adquire nela uma forma bela, real e sagrada. Os participantes do ritual estão certos de que o ato concretiza e efetua certa beatificação faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem. Mas tudo isso não impede que essa “realização pela representação” conserve, sob todos os aspectos, as características formais do jogo. (HUIZINGA, 2014, p.17)

Ou seja, através desse ritual, aqui encarado como lúdico, uma vez que possui, segundo Huizinga (2014), características de jogo, entendemos não só o porquê da importância dele como elemento de transmissão de cultura, mas também, como um instrumento de transmissão do saber. E esses rituais sempre estiveram presentes em muitas datas comemorativas não só

desses povos, mas como de muitos outros que se perpetuam até os dias atuais, especialmente como os rituais comuns aos povos orientais como, o Ano Novo na China; o Loi Krathong (Festival das luzes) na Tailândia; o Lahtmar Holi (Festival das cores) na Índia até o Dia dos Mortos no México, por exemplo. Sobre essas celebrações Huizinga, 2014:

O culto é, portanto, um espetáculo, uma representação dramática, uma figuração imaginária de uma realidade desejada. Na época das grandes festas, o grupo social celebra os acontecimentos principais da vida da natureza levando a efeito representações sagradas, que representam a mudança das estações, o surgimento e o declínio dos astros, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, a vida e a morte dos homens e dos animais. (HUIZINGA, 2014, p.19)

E sobre estes festejos, será que vemos isso presente em nosso país? Além da nossa rica população indígena, será que existem ritos e cerimônias também entre as demais etnias brasileiras para marcar uma nova estação, uma data religiosa? Basta pensarmos nas festas de São João, na colheita de macela aqui no Rio Grande do Sul, ou mesmo nos festejos “sérios”, destinados aos santos e orixás que vão de São Jorge à Iemanjá, passando pela semana santa cultuada na cultura cristã. Em um primeiro momento talvez os nossos festejos não estejam tão intrinsecamente ligados a uma forma de jogo, como entre os povos indígenas, e sim como um “não jogo”. Mas segundo Huizinga, 2014:

Existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. [...] Em ambos predominam a alegria, embora não necessariamente, pois a também a festa pode ser séria. Ambos são limitados no tempo e no espaço. Em ambos encontramos uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. Em resumo, a festas o jogo têm em comuns suas características principais. (HUIZINGA, 2014, p.25)

Dessa maneira, podemos apontar que o conceito do lúdico na cultura se faz presente nos mais diversos locais e lugares. E essa cultura lúdica jamais permanece imóvel. Por meio de trocas, seus valores são compartilhados de geração a geração, onde cada uma contribui ao seu modo, e ao seu tempo, (re) significando de alguma forma, o seu desenvolvimento ao

longo da história. Assim, transmutando-se, o lúdico torna-se testemunho do resquício de que a cultura surge sob a forma de um jogo. Como afirma Huizinga, 2014:

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo, quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para o segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas de vida jurídica e política. (HUIZINGA, 2014, p.54)

Mas em relação aos pequenos? Como se dá essa relação do lúdico com os jovens e as crianças? Quais implicações nós podemos inferir a respeito dos jogos, brinquedos, brincadeiras junto a eles? Como exemplificamos anteriormente, mais do que nunca, já nascemos em meio a uma cultura lúdica. Sobre isso Brougère (2010) diz:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. (BROUGÈRE, 2010, p.104)

Nós, no caso dos brasileiros, somos criados imersos em uma cultura do futebol. Ao recortarmos para o solo gaúcho, mais especificamente da região metropolitana de Porto Alegre, antes de nascermos já em respeito aos demais times do interior gaúcho, somos influenciados pelas cores da dupla GRENAL. Ou seja, antes mesmo de aprendermos a falar mamãe ou papai, já possuímos um time de futebol, que nos identifica inclusive com as cores preferidas (vermelho ou azul) que estão presentes nos uniformes dos nossos clubes do coração. Novamente Brougère (2010) diz:

Portanto, a criança é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção). (BROUGÈRE, 2010, p.109)

E nas palavras de Vial, 2015:

Cada grupo de civilização apresenta, ao mesmo tempo, uma relativa continuidade histórica e, por isso mesmo, certa especificidade que pode marcar a natureza das condutas lúdicas – e se manifesta, pelo menos, em relação aos brinquedos. (VIAL, 2015, p.109)

Como fenômeno cultural, ou seja, como elementos de uma determinada cultura, podemos dizer que os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, enfim, o lúdico seria como um quadro descritivo de nós mesmos. É como um espelho que reproduz a nossa própria fotografia. Nas palavras de Brougère (2010) a cultura possui um banco de imagens em que a criança poderá captar novas produções. Através dele, conhecemos a identidade de um grupo, ou mesmo de uma sociedade.

3.2 Jogos como elemento lúdico

Mas será que os jogos vão além do lazer e divertimento, pautada tão somente de uma socialização e reprodução cultural? De certa maneira, podemos dizer que entre as várias outras funções sociais do jogo, podemos destacar que eles foram e continuam sendo um valioso instrumento de transmissão do saber, de aprendizado e do ensino. O brincar possui o caráter lúdico, mas também o de aprendizado como afirma Kishimoto, 2011:

O uso do brinquedo / jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desses instrumentos para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2011, p.40)

E essa utilização do brinquedo e/ou do jogo (e aqui abrimos um pequeno parêntese para novamente pontuar as diferenças entre um e outro: ambos possuem a dimensão lúdica, porém, com pequenas diferenças separadas por uma linha muito tênue), como ferramenta de ensino segundo a autora, deve ser estimulada a fim de se criar situações lúdicas. Assim, se

oportunizaria condições para a potencialização do processo pedagógico. Segundo Kishimoto:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não de jogos. (KISHIMOTO, 2011, p.42)

A esses estímulos externos, podemos entender, como sendo não só uma ação do adulto, mas do somatório de todo um entorno social. Para Kishimoto (2014) o jogo pressupõe uma construção cultural levando em consideração o tempo e o espaço em que ele ocorre. Por isso que quando crianças, costumamos reproduzir o que percebemos em nossa volta, geralmente influenciado pelos adultos. Assim:

[...] a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que a criança está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 2014, p.07)

Pois nas palavras do mesmo Brougère, 2010:

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que têm à mão e com o que têm na cabeça. (Brougère, 2010, p.111)

Por exemplo, é muito comum vermos crianças brincando de representar algo ou alguém, geralmente em um cargo, uma ocupação, representando uma profissão. Ela pode ser a do pai, da mãe, do irmão mais velho, o motorista de ônibus, o vendedor de sorvete, o policial ou o bombeiro, a professora ou o aluno, enfim, de qualquer pessoa de alguma forma ligada a ela, conforme o autor:

Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, às ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. (KISHIMOTO, 2011, p.44)

E isso fica muito mais evidente ao olharmos para uma determinada comunidade indígena no Brasil, por exemplo, composto por homens colhedores e caçadores. Diferente de um grupo de jovens não indígenas, aqui o desejo dos pequenos indígenas é um dia ser como o seu pai, seu avô, um grande caçador. Por isso as brincadeiras dessas crianças tendem a reproduzir o que é visto no seu entorno como sinaliza Kishimoto, 2014:

[...] sabe-se que os meninos indígenas brincavam, logo cedo, com arcos, flechas, tacapes, propulsores; enfim, o arsenal guerreiro dos pais. O divertimento natural era imitar gente grande, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar. E que tais brincadeiras não eram mero passatempo como entre meninos brancos, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta. (KISHIMOTO, 2014, p.64)

Podemos pensar aqui em uma simulação de caça, algo que podemos sim considerar como um exercício lúdico, e com certa dose de seriedade, o que caracterizaria uma espécie de jogo praticado entre os jovens e as crianças dessa comunidade. Segundo Kishimoto, 2014:

O pai e o avô talham um arco com flechas para as crianças a partir de dois ou três anos. Com arsenal ainda inofensivo, a criança inicia seu treinamento, geralmente com galinhas e cachorros, suas vítimas. Mais tarde, as armas ficam mais aperfeiçoadas e aparecem novos instrumentos apontados para passarinhos e borboletas. (KISHIMOTO, 2014, p.66)

Quando pensamos em transmissão de uma habilidade ou de um conhecimento, subentende-se que essa bagagem cultural é naturalmente transmitida dos mais velhos aos mais novos. Ou seja, ao ensinarem um jogo, os membros mais experientes de um grupo, transmitem aos mais jovens uma série de conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural de determinado grupo. E esse patrimônio se mantém na medida em que,

ensinando o jogo, eles ensinam a história de vida, como afirma Vial: [...] o jogo e a educação marcaram a humanidade a partir do momento em que ela começou a escapar aos rigorosos determinismos da sobrevivência e da animalidade. (VIAL, 2015, p21).

Em suma, os jogos entendidos como parte de um lúdico podem ser utilizados para fins de transmissão de um saber, de um ensinamento, de uma cultura. E isso se dá em inúmeros povos, desde a antiguidade até os dias de hoje, de geração para geração, tal qual como de pai pra filho, de avô para neto, tanto como parte integrante de ritos sagrados, ou ainda, apenas como um meio de lazer.

Essa (re) produção cultural ao compartilhar os diversos conhecimentos de uma geração para outra, estimula nesse sentido, uma atividade divertida. Nas palavras de Fortuna (2011 p 07): “A verdadeira contribuição que o jogo dá a educação é ensiná-la a rimar aprender com o prazer.”.

3.3 Jogos como elementos pedagógicos

Após compreendermos o caráter cultural e lúdico dos jogos, podemos a partir de agora, trazer para a discussão, à utilização do brincar/jogar dentro da sala de aula. Ao pensarmos que o ensino pode ser feito de forma muito mais dinâmica, interessante e participativa, contando com a colaboração do aluno, o jogo aparece como uma excelente oportunidade. A construção dessa ideia, que usa a ludicidade como ferramenta de ensino, possibilita também uma aproximação entre aluno x professor x conteúdo.

Ao pensarmos nessa proposta para o nosso Ensino Religioso a utilização do lúdico no ensino, que não é nada novo, podemos de certa maneira, antes de qualquer coisa, tirar o estudante, e quem sabe, nós professores, de uma zona de conforto, de uma situação acomodada. O jogo poderá proporcionar uma possibilidade para também ampliar a nossa ação e o nosso objetivo enquanto docentes, na medida em que uma brincadeira e um jogo tende a romper com as paredes sala de aula, e até os muros da escola. E se isso acontecer é porque o desejo do aprender foi

instigado. Para Fortuna (2000) uma aula lúdica cria entre outros atributos a tensão do desejo de aprender e a vontade de participar do aluno:

A verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar aprender com o prazer. [...] Para tanto, os educadores precisam ser capazes de brincar. Quais são seus sentimentos em relação ao jogo? (FORTUNA, 2011, p. 07)

Ao pensar nessa pergunta, da relação nossa com o jogo, podemos antes de respondê-la, acrescentar mais outra: Qual foi a última vez que você jogou/brincou com os teus alunos, ou com os teus filhos, sobrinhos, etc.? Nós podemos arriscar um chute. Se tu estás lendo esse trabalho, das duas uma: ou é porque te interessa pelo tema e sim, aplicou alguma atividade lúdica recentemente em aula ou no teu cotidiano. Ou talvez, você jamais tenha tido a oportunidade de brincar e aprender ao mesmo tempo.

Há, porém, quem não acredite no aprendizado a partir da brincadeira. Que ache que o brincar/jogar seja além de dispensável para o aprendizado, incentiva o individualismo, a competitividade e a busca pelo prazer imediato. Para essas pessoas, a prática do lúdico em sala de aula, torna-se incompatível com uma ação pedagógica. Que uma ação do brincar e jogar anula as outras duas, a do ensinar e do aprender, cabendo ao professor romper com o esse paradigma. Sobre isso, a professora Fortuna, 2011 diz:

[...] a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico. (FORTUNA, 2011, p. 08)

E se compreendermos que os jogos podem ser retirados do próprio do cotidiano escolar, do dia-a-dia da sala de aula, tanto das vivências acumuladas quanto das novas experiências construídas a partir do próprio aluno, temos tudo para termos sucesso, como diz Macedo, 2005: Valorizar

o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. (MACEDO, 2005, p16).

Como dito anteriormente, com o apoio dos referidos pesquisadores, o brincar e o jogar da criança se faz presente desde os primeiros anos de vida, fazendo com que ela interaja com o mundo ao seu redor. O brincar/jogar vai possibilitar e, favorecer o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo-perceptivo e sócio afetivo. A esse respeito, Moura, 2011:

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. (MOURA, 2011, p. 89)

Ora, quantas vezes tivemos em sala de aula a possibilidade de aprender/ensinar uma matéria de forma divertida, sem aquela seriedade que dava/transmitia medo? (entendendo que o medo aqui vem muito do desconhecer). Quantas vezes conseguimos assistir/trabalhar uma aula divertida, e com a sensação de que ela ao final do tempo mal havia começado? Será que ao invés de aprendermos/ensinarmos escalas e coordenadas geográficas através de cálculos e fórmulas (ainda que, nesse caso basta uma única fórmula apenas) de uma maneira mais séria, não haveria como tê-la/fazê-la de forma mais leve, me divertindo, através do lúdico?

4. Experiência no Ensino Religioso

4.1 Ensino Religioso em sala de aula

Assim como os jogos – que são anteriores a nós Huizinga (2014) e Vial (2015), o sagrado sempre se fez presente desde os tempos mais remotos, das primeiras civilizações – agrupamento humano de grande

complexidade. Logo após a mitologia, a religião foi a segunda forma de conhecimento entre os povos. A ideia de que há uma força superior, transcendente, que sempre existiu, sendo criadora de tudo a nossa volta, se fez presente desde os povos mesopotâmios, passando pelos egípcios, povos hindus e chineses. E cada civilização moldou a sua maneira uma explicação para a existência humana.

O Ensino Religioso ao longo da história assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas BNCC (2018). De oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, têm uma longa trajetória conflituosa entre idas e vindas como diz Baptista (2015):

[...] a situação do Ensino Religioso nunca foi tranquila. As resistências e conflitos sempre existiram, desde o processo de separação entre Igreja e Estado em 1890, tanto dos que não aceitavam esse Ensino, em razão da condição laica do Estado brasileiro, quanto dos que o viam como espaço de missão religiosa. (BAPTISTA, 2015, p113)

A história dessa disciplina que têm início na modalidade confessional (Catequética) – presente em alguns estados – após o STF ter rejeitado a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 que proibisse que o Ensino Religioso pudesse ser confessional, passando pela modalidade interconfessional (Teológica) até a modalidade Supraconfessional (Ciências da Religião) mais atual, ainda hoje gera muitos debates. Ainda que ele esteja previsto como uma área de conhecimento na BNCC, ela ainda está longe de se consolidar e isso, gera muito desconforto:

Se compararmos essa situação do ER com outras disciplinas, nenhuma delas tem esse problema e com essa dimensão. Todas as disciplinas e áreas de conhecimento que estão presentes na escola no Brasil, apesar de possibilitar debate sobre seu objeto, sua epistemologia e metodologia, são prática e historicamente autoexplicativas: História, Geografia, Matemática, Física, Química, Literatura, Biologia, Filosofia... Já o Ensino Religioso precisa gastar considerável tempo para se explicar, para se justificar, para fundamentar o significado de religioso. E aí entram os grupos, os interesses, as teologias e as ideologias. (BAPTISTA, 2015, p118)

E isso faz com que a sua presença ainda hoje não seja bem-vinda por uma grande parte do corpo docente. Nas escolas são poucos os professores que se propõem a trabalhar com essa disciplina. Não são poucos os que acreditam que a filosofia ou mesma a sociologia seriam melhores aproveitadas em sua substituição.

[...] a disciplina Ensino Religioso convive com o preconceito, começando pela interpretação do seu nome, especialmente do Religioso, que potencializa o debate, ainda mais quando alguns tendem a aproximá-lo de uma compreensão de educação da fé ou formação/doutrinação religiosa. (BAPTISTA, 2015, p119)

Mas parte dessa ideia é a concepção que se têm do Ensino Religioso deve-se ao seu passado. A Ciência da Religião, uma área do conhecimento que procura entender os fenômenos religiosos pode servir como ponte para as diversas áreas das Ciências Humanas (Rodrigues, 2015). Cabe a ela, nesse sentido, compreender de forma interdisciplinar, determinados grupos sociais, a partir de práticas que compõem a cultura de forma mais ampla, determinadas civilizações como estabelece a BNCC (2018):

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. (BNCC, 2018)

Sua abordagem a partir do prisma da cultura em sala de aula, na disciplina de Ensino Religioso faria muito mais sentido do que simplesmente passar as regras de conduta e os dogmas de cada nominata religiosa. Fazermos discussões e debates em torno de temas que envolvem a cultura e o modo de compreender o mundo poderão ajudar (des) construir sólidas bases morais presentes em nosso meio, principalmente quando temos um sem número de congressistas notoriamente participantes de religião x que poderão legislar sobre causa importantes temas da nossa sociedade a partir de suas visões de mundo.

4.2 Lúdico no Ensino Religioso?

Começo esse capítulo com algumas perguntas: Há espaço para o lúdico no Ensino Religioso? Há um espaço para um brincar com um assunto teoricamente “sério”, de foro íntimo? Qual seria a diferença entre um jogo sobre os tipos de climas na disciplina de Geografia ou um jogo sobre os Orixás no Ensino Religioso? Há alguma diferença entre uma e outro?

Nos capítulos anteriores exploramos o universo dos jogos, a sua função no fazer pedagógico como afirma Macedo (2005):

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). (MACEDO, 2005, p13)

Também discutimos o quanto é polêmico e ao mesmo tempo, indigesto a docência no Ensino Religioso para muitos docentes. Se juntarmos a necessidade de um – o lecionar na disciplina e, a importância do brincar em sala de aula, se poderia assim, resolver dois problemas iniciais e, se resolveria ainda um terceiro – a criação de material lúdico específico para essa área.

Sobre o “brincar” com temas tão delicados, como a fé das pessoas, devemos pensar que, primeiramente o “brincar” aqui não deve ser levado para o lado do desrespeito. Para Huizinga (2014) quando a criança brinca ou joga, ela o faz de maneira concentrada. Ou seja, ela leva a sério ela leva a sério a atividade lúdica. O caráter da não seriedade aqui relatada por ele tem mais haver com o não riso, o não cômico. Logo, nesse sentido, o jogo seria o oposto do trabalho como afirma Huizinga (2014):

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irreduzível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável [...]

Os jogos infantis, o futebol e o xadrez, são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso. (HUIZINGA, 2014, p.08)

Assim, podemos dizer que a disciplina será sim tratada com a seriedade que ela merece. Porém, por meio do lúdico, levada com mais leveza. Acredita-se que os estudantes além de ficarem menos suscetíveis a certos preconceitos, o engajamento fruto dos desafios aos quais os jogos naturalmente se propõem, levará a um trabalho mais divertido, prazeroso, desde que o docente saiba dosar isso em sala de aula, Kishimoto (2011):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2011, p.42)

É compreensível que alguns professores não utilizem, ou raramente usem o lúdico em aula, ainda que, acreditemos ser essa uma possibilidade ímpar de se fazer docência. Como já dissemos, nem todo docente é obrigado a usar do lúdico em sala de aula. Cada um deve encontrar a melhor maneira de construir o conhecimento em seu “docenciar”.

4.3 Jogos aplicados no Ensino Religioso

4.3.1 Passa ou Repassa do Ensino Religioso

Este jogo é bastante conhecido dos brasileiros. Durante muito tempo assistimos sempre aos domingos, no canal do SBT, um jogo chamado Passa ou Repassa. Duas ou mais equipes disputam respondendo perguntas relacionadas a determinado conteúdo. Sobre o nosso jogo, ele possui a finalidade de fazer com que os alunos busquem através do lúdico, de uma brincadeira, refletem através de frases de representantes religiosos a semelhanças entre as crenças e filosofia de vida de cada religião. Para essa atividade, usa-se o mínimo de material e recursos.

Conteúdo: Crenças religiosas e filosofias de vida

Objetivos: Analisar e compreender as semelhanças que existem entre as crenças religiosas e sua filosofia de vida. (budismo, catolicismo, espiritismo).

Material: Material escolar básico (giz/pincel, apagador), folhas fichas. (Se preferir e tiver estrutura, pode-se utilizar retroprojeto e um computador).

Dinâmica: O jogo não possui um número mínimo ou máximo de jogadores. Para efeitos de uma melhor organização, o professor poderá dividir a sala de aula em duas equipes. Montada as equipes, o professor chama para frente da sala dois jogadores de cada equipe. Depois de finalizada a pergunta, o estudante que bater com a mão primeiro em um sino – ou algum outro dispositivo, tem o direito de responder a pergunta. Caso acerte leva os pontos. Se errar, ou passa a vez para o adversário ou automaticamente, passa os pontos para o adversário (fica a critério do professor).

4.3.2 Quebra-cabeça dos símbolos sagrados

Este jogo possui a finalidade de fazer com que os alunos reforcem o entendimento acerca dos diferentes símbolos sagrados das mais diversas crenças e filosofias de vida. A intenção é que cada aluno possa produzir o seu próprio brinquedo, o seu próprio quebra-cabeça.

Conteúdo: Crenças religiosas e filosofias de vida.

Objetivos: Reconhecer os diferentes símbolos sagrados.

Material: Material escolar básico (giz/pincel, apagador), mapa em folha A4 das regiões brasileiras (se preferir pode-se imprimir em uma folha A3).

Dinâmica: O jogo é bem simples e após uma exposição inicial, cada estudante receberá duas ou três imagens contendo um símbolo sagrado impresso em uma folha A4. Para dar minimamente uma uniformizada, sem tirar a autonomia do educando, sugere-se que o professor combine com os alunos um número mínimo e máximo de peças, até para facilitar a dinâmica posterior. O desafio está em ele propor o jogo a algum colega dentro da sala de aula, sempre em dupla. Ele deverá trocar de brinquedo com o seu adversário e desafiá-lo para ver quem monta primeiro um quebra-cabeça um do outro.

4.3.3 Jogo da memória associativa dos Orixás

O jogo da memória – bastante utilizado já em sala de aula com os pequenos do Fundamental I, possui a finalidade de fazer com que os alunos reforcem e aprofundem o conhecimento associando textos as imagens

sobre o assunto. O Jogo da Memória Associativa dos Orixás contém 20 peças, sendo 10 peças com o nome e a imagem de cada um e outras 10 peças com um pequeno texto explicando a função desse Orixá.

Conteúdo: Orixás

Objetivos: Identificar e reconhecer os Orixás mais populares no Brasil.

Material: Papelão ou cartolina para as cartas (medindo cerca de 5 cm x 12 cm), folha A4 para a impressão das imagens e dos textos, papel contact para a plastificação das cartas.

Dinâmica: O jogo é bem simples e após uma exposição inicial do assunto trabalhado em sala de aula, os estudantes serão separados em pequenos grupos (entre 4 a 5 jogadores). As 20 cartas serão colocadas junto à mesa com 10 para um lado (imagens) e 10 para outro (descrição dos Orixás). Cada jogador deverá virar duas peças por vez (uma de cada tipo) e comparar se as peças correspondem-se ou não. Se sim o jogador deverá recolhê-las da mesa marcando um ponto. Se não, ele passa a vez. Vence o jogador que fizer mais pontos (recolher mais cartas) ao longo da partida.

5. Considerações finais

Como se viu acima, os jogos são importantes instrumentos de cultura. Eles acompanham, influenciam e se adaptam ao modo de vida da sociedade. Essa cultura do lúdico está mais do que presente, ela está viva em nosso meio, pois se faz presente na história desde os primórdios da humanidade, muito antes de qualquer resquício das primeiras civilizações.

Apesar disso, foi possível ver, analisar e concluir que mesmo com todos os estudos e publicações referentes as importância do lúdico, pouco ainda se utiliza dele. Muitos professores ainda têm dificuldade de usar o lúdico para a escolarização e a educação das crianças. E essa subutilização vem carregada de um preconceito muitas vezes enraizado dentro da própria escola que em muitos casos não reconhece ser possível aprender e brincar ao mesmo tempo.

Por isso entendo e concluo cada vez mais que a utilização de jogos, quando bem aplicados, pode e deve contribuir para o desenvolvimento sociocultural e cognitivo do educando. Que eles – os jogos possuem esse papel de instigar e motivar, de um incentivo extra para o aprendizado. Se

considerarmos que o brincar e o se divertir são práticas lúdicas e saudáveis, porque o mesmo não pode valer para uma aula no Ensino Religioso?

Referências

- BAPTISTA, Paulo A. N. **Ciências da Religião e Ensino Religioso**: O desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. REVER. São Paulo, ano 15, no2, jul./dez 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2019.
- BROUGRE, Gilles **Brinquedo e Cultura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (coleção questões da nossa época; v.20).
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia Ltda., 1990.
- CASTROGIOVANNI, Antônio C.; COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos**: A alfabetização espacial. 2ª ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2006.
- FARIA Ernesto (org.) **Dicionário escolar Latino – Português**. Campanha nacional de material de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: 1962.
- FORTUNA, Tânia R.. Sala de aula é lugar de brincar? IN: XAVIER, M.L. F e DALLA ZEN, M.I.H. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011 (caderno de Educação Básica, 6) p.147-164.
- FORTUNA, Tânia R.. **Por uma pedagogia do brincar**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, ano 19, n109, p30, jan./fev.2013.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 18ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O Jogo Como Elemento da Cultura. 5ª ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MACEDO, Lino **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoti Petty e Norimar Christe Passos. Porto Alegre: ARTMED: 2005.

MOURA, Manoel O. De. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. IN: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. **Ensino Religioso**: Fundamentos Epistemológicos. 1. Ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

PASSOS, João D. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João D. **Epistemologia do Ensino Religioso**: Do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. REVER. São Paulo, ano 15, n02, jul./dez 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Religioso. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>>. Acesso em 05 de julho de 2019.

RODRIGUES, Elisa. **Ciência da Religião e Ensino Religioso**. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. REVER. São Paulo, ano 15, n02, jul./dez 2015.

RUSS, Hilary. Receita da indústria de games deve subir 9,6% em 2019, diz estudo. **Uol**, 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/reuters/2019/06/18/receita-da-industria-de-games-deve-subir-96-em-2019-diz-estudo.htm>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SEABRA, Mário e outros (org.). **Os melhores jogos do mundo**. São Paulo: Editor Abril, 1978.

VIAL, Jean. **Jogo e educação**: as ludotecas. Tradução: Maria Ferreira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. – (Coleção Clássicos do jogo)

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Lev S. VIGOTSKY; organizadores: Michel Cole... [et al]; Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afreche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Psicologia e Pedagogia)

WITTGENSTEIN, Ludwig **Investigações Filosóficas.** Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

Ensino Religioso e musicalização: interdisciplinaridade frente aos temas emergentes e contemporâneos na sala de aula

*Débora Noemi Rosa Silva dos Santos*¹

*Mirna Susana Viera de Martinez*²

1. O início: inquietações e desconfortos

Durante o período de estudo da especialização muitas inquietações surgiram e com elas muita desconforto que geraram certa angústia. Porém, no decorrer do curso muito conhecimento foi gerado e com a ele a certeza de que algo poderia ser feito em prol do Ensino Religioso (ER). A necessidade de pesquisa fez-se crucial e com ela vem à construção do conhecimento emancipatório de que fala Santos (1991), ao considerar que no ato de pesquisar está a possibilidade de gerar um resultado nunca antes percebido e que jamais deixará os envolvidos no processo como estavam antes do início da pesquisa.

Partindo da formação em Música da autora do artigo e de suas percepções profissionais onde os colegas que lecionam ER estão desmotivados e na fase do “me empresta uma folhinha xerocada, aí?”, depara-se com

¹ Licenciada em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional e Psicopedagogia (FEEVALE); especialista em Neurociências na Educação (ISEI), especialista em Musicalização nas Escolas da Rede Pública (UFRGS); e especialista em Docência no Ensino Religioso (UERGS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Bom-RS. Contatos: deboraorientadoraeducacional@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Didática e Metodologia e Supervisão Escolar. Mestre e Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade em Bagé.

uma dúvida e após aprofundamento nos estudos e muita leitura resultou em um problema de pesquisa: seria possível a Musicalização intervir de forma positiva e oferecer aporte pedagógico para a práxis dos professores de Ensino Religioso? Sendo assim, o problema de pesquisa se deu com uma pergunta redigida de forma clara e objetiva. E, não dicotômico a isso, a elaboração precisa do problema foi resultado de vasta revisão bibliográfica (CERVO & BERVIAN, 2002).

Devido à importância deste objeto de estudo cabe ressaltar que o tema é de fundamental relevância para o Ensino Religioso e a Música, já que esta pode ser uma excelente ferramenta a ser usada em sala de aula. Percebesse a pertinência do tema no que tange às manifestações religiosas e as músicas seculares que permeiam o universo dos alunos e que podem ser úteis na abordagem de temas emergentes e contemporâneos da sala de aula, tais como: *bullying*, intolerância, racismo, diversidade, entre outros.

Dessa forma essa pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como a Música interfere na prática pedagógica de professores de Ensino Religioso e identificar possibilidades de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. E pretende como objetivos específicos: conhecer as diretrizes e regulamentos do Ensino Religioso e a interface da Música como ferramenta pedagógica, enquanto orientação para os sistemas de ensino; aprofundar conhecimentos pedagógicos relacionados ao Ensino Religioso e a Música como ferramenta pedagógica; identificar a presença da Música nas práticas pedagógicas dos professores participantes; estabelecer a relevância da Música para as abordagens presentes na sala de aula; conhecer concepções de professores acerca da prática do Ensino Religioso e a relação com a Música.

No decorrer deste artigo seguirão as seguintes sessões: Os caminhos da pesquisa: com uma abordagem sucinta acerca dos sujeitos pesquisados; Conceituando ER e descrevendo sua linha do tempo no Brasil: sendo o foco a dicotomia existente em ser uma área de conhecimento, de importância

ímpar e matrícula facultativa; Conceito de Musicalização e seu breve histórico na Educação Brasileira; outra sessão será a Prática Docente: apresentando a relação de expectativa e realidade que existe no fazer pedagógico dos professores de ER, que mesmo com um campo tão vasto e permeado por riquíssimos temas, sendo que cabe ressaltar não são as verdades de fé e sim estudos comprovados pela Ciência das Religiões (conjunto de ciências humanas, sociais e culturais que vão além da Teologia). Neste momento tendo em mãos as pesquisas realizadas dá-se início a Análise e Interpretação de Dados: sendo que o estudo nos levará a resposta ou não do problema de pesquisa através da triangulação dos mesmos, bem como constatar se os objetivos propostos foram ou não alcançados. Segundo, Lüdke e André (1996) ao se pesquisar são necessários o confronto entre os dados e as informações coletadas acerca do assunto e promover uma conversação entre o que foi respondido e o conhecimento teórico acerca do tema. Por fim, as Considerações Finais abordando os fatores apontados de forma breve de todo trabalho e com certeza uma nova inquietação, afinal os estudos e problematizações acerca dos temas do universo educacional nunca se findam em um pesquisador.

2. Os caminhos da pesquisa

Buscando nos repositórios disponíveis e em fontes confiáveis, pouco consta acerca da Musicalização e o Ensino Religioso. Alguns artigos de revistas eletrônicas trazem o entrave do Ensino Religioso, mas pouquíssimo dele com a Musicalização. Logo, a chave de leitura realizada para a construção dessa pesquisa veio através de autores indicados durante a Especialização em Ensino Religioso e livros lidos para estudos em trabalhos de disciplinas da Especialização supracitada.

A caminhada em prol ao ER, dando-lhe aporte pedagógico para possibilitar um fazer pedagógico de qualidade e que aguce o desejo dos docentes em lecionar tal disciplina, dá-se a partir dos sujeitos a serem pesquisados que foram professores pertencentes a três redes de ensino do

Vale do Rio dos Sinos: rede pública municipal, rede pública estadual e rede particular e que foram essenciais para as conclusões dessa pesquisa.

A entrevista foi elaborada de forma a se perceber o tempo de atuação em sala de aula, a formação, se o profissional se sente confortável em lecionar a disciplina de ER, se o professor percebe interesse dos alunos para com a disciplina, quais as estratégias utilizadas em aula, se já se pensou em utilizar a Música como instrumento pedagógico e qual a importância dada pelos alunos para a Música e outros componentes do cotidiano escolar. Ao todo foram 10 professores pesquisados, de três redes educacionais diferentes: municipal, estadual e particular e todos com formação superior. Os critérios utilizados para que os professores fizessem parte da pesquisa foram: convite, apresentação da proposta, aceitação e que estivessem lecionando a disciplina de ER no corrente ano letivo.

3. Conceituando o Ensino Religioso

Apesar da incessante luta do ER em permanecer na grade curricular da Educação Brasileira, esta área do conhecimento não recebe o aporte necessário e nem o mesmo peso que as outras disciplinas têm. Claro que não cabe generalização nessas afirmações, mas se sabe que na maioria dos espaços escolares esta é a realidade da disciplina de ER. Porém, na LDBEN de 1996, está afirmado que:

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. (BRASIL, LDBEN 9394, 1996, Art. 33)

Logo, o ER no Brasil percorre um caminho de começos e (re) começos no que tange seu ensino efetivo em sala de aula. Sendo assim, temos essa área do conhecimento abordada em diferentes momentos de nossa história. Segundo Berger (2004, p.15) toda sociedade é um empreendimento de construção do mundo. Logo, a Religião sempre ocupou um lugar

de destaque na vida das pessoas e, com isso, muitas discussões e debates foram iniciados e, por vezes, levados a situações de intransigência e falta de respeito, pois grande parte dos indivíduos quer impor suas verdades de fé e não os saberes e conhecimentos das Ciências da Religião. A relação que cada sujeito tem com o Transcendente é algo individual e particular, não cabe trazê-los para o universo de sala de aula. O debate, a desacomodação, o conhecer a cultura do outro sempre serão válidos desde que não venham carregados de verdades de fé que dizem respeito apenas ao sujeito que vivencia seu ato de religiosidade.

Concomitante a isso temos Queiroz (2009) explicando o papel da Pedagogia da Religião, a qual demonstra preocupação com a formação de alunos reflexivos e éticos:

[...] é papel da pedagogia da Religião, com seu fundamento ético-filosófico, que liga o real ao ideal, formar indivíduos com capacidade própria de refletir, de tomar decisões, de ter esperança, de ressignificar experiências de fé e de ter compromisso ético (2009, p.17).

Tracemos, agora, um breve histórico acerca do ER sob o olhar das Constituições Sul-Riograndense e um breve embasamento na Constituição Federal do Brasil:

- * 1889-1946: traz o Estado como laico, as escolas particulares tinham um viés confessional, não se falava em Ensino Religioso. Somente em 1924, com a criação da Associação Brasileira da Educação é que se inicia a conversação acerca da liberdade religiosa ser abordada em sala de aula. Já nos anos 30, o ER é excluído de vez e cabe às escolas interpretar e decidir se dariam as aulas em horário especial ou como projeto para “delinquentes”. Cabe ressaltar que, quando havia professores, estes eram voluntários, sem ônus para o Estado, sendo que as autorizações para lecionar a disciplina eram difíceis de serem conseguidas e o ER era extremamente ligado à moralidade.
- * 1947: O Conselho Estadual de Educação decide que o ER será ministrado nos lares e na escola.
- * 1950: ocorre a expansão das escolas públicas.
- * 1954: Decreto 4898 regula no primário, no secundário e nos cursos de normal o ER nas escolas oficiais do Estado.

- *1961: 1ª LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – em que o ER é reconhecido como de suma importância para a formação completa do indivíduo.
- * 1967: inclui os valores morais no primário e no secundário.
- * 1972: cria-se o plano Estadual de Implementação e as Diretrizes do ER.
- * 1969-1985: inicia-se a remuneração aos professores de ER. Na Secretaria Estadual de Educação é criada uma equipe interconfessional que elabora os conteúdos e materiais a serem utilizados nas aulas.
- * 1989: nova Constituição Nacional, onde o ERE - Ensino Religioso Escolar - traz abordagens para a vida do cidadão.
- * 1990: formada uma equipe responsável por construir os fundamentos do ERE diferenciado do sistema catequético.
- * 1991: o 1º Seminário ERE, em São Leopoldo, discute a formação dos profissionais, a importância da licenciatura e os conteúdos a serem abordados.
- *1996: última versão da LDB explicando o fazer do professor de ER e seus conteúdos a serem contemplados.
- * 1997: criado o CONER – Conselho Nacional do Ensino Religioso.
- * 2017: homologada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – o ER continua a viver uma dicotomia: seu ensino é facultativo, mas seus objetos de conhecimento, eixos e aplicabilidade estão todos descritos no novo documento.

No entanto, trata-se de uma área do conhecimento que abarca temas e assuntos fundamentais na formação do aluno envolvendo valores, ética e toda a pluralidade religiosa que existe na sociedade e, também, no universo de sala de aula.

4. Conceituando Musicalização

O conceito de Musicalização dar-se-á a partir dos escritos de Schafer (1992) no qual a afetividade é crucial para um bom fazer pedagógico assim como para uma aprendizagem adequada no que se refere à Musicalização independente da faixa etária do aluno.

A Educação Musical no país possui extensa trajetória, pois conforme Lemos Júnior (2012):

Os primeiros indícios sobre o ensino da música no Brasil coincidem ao período do descobrimento, especialmente após a chegada dos jesuítas de Portugal. Nesse período, nota-se que a música servia como ferramenta de transmissão

da religião e da cultura europeia aos índios brasileiros. Na ocasião a educação musical estava voltada ao modo europeu de promover a educação e a prática musical em igrejas, conventos e colégios. (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 68)

Dos anos 30 aos 70 o ensino da Música se deu através de um decreto do, então presidente da República, Getúlio Vargas. Orientado pelo maestro Heitor Villa-Lobos, o presidente tornou obrigatório o ensino da Música em todas as escolas de Educação Básica do país.

Passados alguns anos e chegando a LDBEN de 1971, fica instituído o ensino da Educação Artística para o Ensino Fundamental e médio de toda a nação, logo a Musicalização fica incorporada a nova disciplina.

A aprovação da LDBEN de 1996 trouxe consigo novas perspectivas para a Educação Básica, porém no que tange o ensino da Música, esta ainda era um conteúdo inserido nas Artes, assim como o teatro, a dança e tudo mais que se refere às Artes Visuais.

Porém, em 2008 foi aprovada a lei 11.769 que, novamente, institui o ensino da Música na Educação Básica, com base nos escritos de Schafer sendo que a Musicalização qualifica os seres humanos e com isso, novas perspectivas de um mundo melhor são fomentadas através dos ensinamentos e práticas musicais.

Atualmente, a disciplina de Música não está na grade curricular de todos os municípios como uma área distinta, mas sim, inserida na disciplina de Artes. Conforme configura a legislação federal, os municípios já deveriam ter se adequado à nova realidade.

5. Prática docente

A formação em ER é recente em nosso país, logo os profissionais que atuam na docência desta disciplina são das mais variadas áreas do conhecimento e, muitas vezes, essa regência se dá por sobra de carga horária e com isso se aloca professores não capacitados apenas para preenchimento de horário.

Zabala (1998) explicita acerca do fazer pedagógico quando traz a necessidade de integração entre aluno e professor, porém como isso se dará

onde os docentes não possuem formação para exercer a regência? Como se aguçará a curiosidade epistemológica de um sujeito sem se ter os conhecimentos necessários para o mesmo? O autor ainda traz questionamentos acerca das relações interativas entre o planejamento e a “plasticidade” na aplicação do plano, cuja contribuição discente é fundamental.

Logo, propõe-se a interdisciplinaridade entre a Música e o ER que trazendo em suas abordagens temas tão contemporâneos e fundamentais para os sujeitos do conhecimento que temos em sala de aula, talvez possa oportunizar uma melhor qualidade discente. Sendo assim, a presente pesquisa faz a ligação dessas duas áreas de conhecimento -ER e Música- e seus fazeres pedagógicos em algo possível de afetar e, muito, os sujeitos do conhecimento fazendo com que os mesmos exponham seus pensamentos no universo escolar.

Cabe ressaltar Trindade (2008, p. 73) que ensinará um melhor entendimento acerca do que é a interdisciplinaridade:

Mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além.

Logo, espera-se que a interdisciplinaridade germine entre o ER e a Música e, quiçá, outras áreas do conhecimento também se aproximem para que possamos pensar o aluno como um todo e não fragmentado.

6. Apresentação e análise de dados

A presente pesquisa se fundamenta na resposta positiva ou não para a propositiva do problema que originou este trabalho científico que, nada mais é, do que a possibilidade da Musicalização oferecer aporte para a prática pedagógica de professores de ER?

Logo, cabe citação de Gil (2007) onde percebe-se que só se inicia uma pesquisa após uma inquietação do sujeito pesquisador, que busca além de responder seus anseios, também garantir possibilidades de construção de conhecimentos e debates a partir de seus estudos:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p.17)

Após, leituras e planejamento em prol de responder o problema de pesquisa, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que segundo Triviños (1987) é onde a pesquisa e seus instrumentos utilizados buscam por revelar não somente a aparência do tema abordado, mas também a essência, o que leva aquele fenômeno a se dar de tal forma, as relações implicadas no processo e até mesmo as consequências das escolhas tomadas, no caso o fazer pedagógico e as possibilidades da Música como ferramenta de aporte em sala de aula. Versando sobre esse tema, o autor ainda afirma que a pesquisa qualitativa tenha como característica:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

O questionário foi a ferramenta utilizada para a compilação de dados e a partir dele se fez a leitura necessária para a análise e interpretação dos

mesmos. Para Marconi & Lakatos (1996, p. 88) o questionário estruturado é definido como uma:

[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Após, a revisão literária e aplicado o questionário – Anexo I – que foi um instrumento de fundamental importância, pois a partir dele se observou a realidade dos pesquisados e parte do seu fazer pedagógico em sala de aula, sendo assim a intencionalidade do instrumento foi satisfatória por oportunizou que se seguisse para a tabulação – Anexo II - e as categorias de análise emergiram, foram:

Primeira: o tempo de exercício na docência em ER e a formação desses profissionais. O tempo lecionando o ER variou entre 1 e 16 anos. Sendo que nenhum deles possui formação na graduação ou pós-graduação em ER. As áreas de formação são diversas: Filosofia, Geografia, História, Letras, Língua Inglesa e Pedagogia.

Segunda: dentre os docentes, 60% não se sente confortável em lecionar a disciplina e 40% responde que leciona com “tranquilidade”. No que tange o interesse dos alunos e sua curiosidade epistemológica acerca da disciplina a um empate de 50 a 50 % nas respostas. E 70% percebe interesse dos alunos pela Música, mas não faz uso desta área do conhecimento como estratégia de ensino em sala de aula.

Do ponto de vista de Prodanov e Freitas (2009, p.126):

A categorização dos dados possibilita sua descrição. Contudo, mesmo que a pesquisa seja de cunho descritivo, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto.

Sendo assim, a pesquisa atende aos objetivos a que se propôs e com a triangulação de dados que, conforme expressado por Cauduro (2004), é o momento mais prazeroso do trabalho de um pesquisador, pois com ela se chega ou não a resposta para o problema de pesquisa.

Cabe ressaltar que alguns dados já foram expressos no discorrer do trabalho e outros pertinentes, também o foram, para que se possa compreender a contextualização do assunto. A primeira categoria de análise de dados deixa claro que os profissionais não são inexperientes no que tange o tempo de prática em sala de aula e que possuem formação universitária e com isso uma caminhada acadêmica considerável e respeitável. Então, nesse momento partisse para o momento conclusivo dessa pesquisa.

7. Considerações finais

Uma pluralidade de olhares e ideias surgem no momento em que se definiu a temática a ser desenvolvida nesta pesquisa, pensou-se em problematizar acerca do aporte pedagógica oferecido pela Música para que as aulas de ER dessem conta das demandas existentes em sala de aula de maneira mais eficaz e suave, por tratar-se de temas, por vezes, conflituosos.

Porém, fez-se necessário focar e o que fica implícito é o não estar confortável com o lecionar a disciplina de ER, que aparece na segunda categoria e quanto a isso cabe trazer o exposto por Giacaglia e Penteadó (2006, p. 3) onde declaram que “[...] o desconhecimento das atribuições e seus limites claros e objetivos, podem gerar expectativas infundadas quanto ao desempenho de cada docente.”

Se há interesse por parte dos discentes acerca da Música, se há a legitimação desta área do conhecimento, se há a necessidade de fechar carga horária com a disciplina de ER (que não requer formação específica), por que não fazer uso de uma ferramenta que aguça a curiosidade epistemológica dos alunos? Vislumbra-se na tabulação do questionário que as possibilidades de intervenção da Música são imensas e notórias, mas ainda se faz uso da prática do texto para debate, da folha xerocada que “sobrou”

de um colega ou outras práticas pedagógicas que nos levariam a uma discussão infundável.

Finalizando, mais esta etapa do processo de pesquisa, cabe um olhar de Libâneo acerca das relações humanas e que, resumidamente, pode-se elencar como uma necessidade de se rever a prática dos professores de ER e, quiçá, da disciplina como um todo, pois sem preparo ou querer ser agente de mudança não há como se dar conta das demandas que emergem no cotidiano de uma sala de aula.

Conforme Libâneo (2004, p. 61):

[...] o tipo de relações humanas que existe entre os profissionais e os alunos, o respeito a todas as pessoas que nela trabalham, inclusive o apoio da equipe diretiva, trata-se de uma mudança de mentalidade, de transformação das formas de pensar, de sentir, de comportar-se em relação aos outros.

Enfim, a de se rever e repensar de forma clara e objetiva a atuação dos professores que lecionam o ER e há de se dar suporte para que exerçam com excelência sua práxis. É um assunto que gera mais um possível artigo científico que esses profissionais desejam lecionar a referida disciplina, pois conforme supracitado a curiosidade epistemológica age tanto no aluno quanto no professor. Sem desejo por lecionar como se há de querer excelência deste ensino? O problema de pesquisa foi respondido positivamente, pois se percebe 70% dos discentes interessados na Música e, com isso, ela pode ser utilizada como aporte pedagógico para os professores de ER. Bem, como os objetivos propostos também foram alcançados satisfatoriamente, porém cabe refletir acerca da proposição inicial desse artigo: mesmo com tanta leitura, pesquisa, horas construindo e reconstruindo esse turbilhão de informações que geraram conhecimento a de se pensar e, logo, em mudança nas aulas de ER e, principalmente, no querer ser titular dessa disciplina o que, com certeza, fará toda a diferença na qualidade do ensino em sala de aula e na vida dos alunos.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAUDURO, Maria Teresa. **Um mosaico – a arte da análise de dados pelo processo da triangulação**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GAGLIACA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Milan Alves. **Orientação Educacional na prática**. 5. ed. São Paulo: Thomson learning, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMOS JÚNIOR, W. **História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil**. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 67-80. jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996. (Temas básicos de educação e ensino).

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Manual de metodologia científica. Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

QUEIROZ, Daniela Moura. **A dimensão pedagógica da religião: da pedagogia de Jesus à pedagogia cristã em tempos de sociedade secularizada.** (Dissertação de Mestrado). Universidade católica de Pernambuco. Mestrado em Ciências da Religião, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp129125.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. Constituição Estadual Rio Grandense de 1989.

SANTOS, B. de S. **A transição paradigmática: da regulação à emancipação.** Oficina do Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Universidade de Coimbra, n.25, 1991.

SCHAFER, M. **O ouvido Pensante.** Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade um novo olhar sobre as ciências.** In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Letramento religioso: a prática docente e diversidade religiosa

*Jorlete Gomes de Santana*¹

*Rochele da S. Santaiana*²

1. Introdução

Esse artigo objetiva relatar o projeto de letramento religioso desenvolvido em uma turma de 8º ano, de uma escola municipal de Novo Hamburgo, situada na zona rural da cidade, no bairro de Lomba Grande. No ano de 2019, foi realizado na escola um trabalho com foco nas habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), promulgada em dezembro de 2017. A BNCC é um documento que normatiza competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas na formação escolar do estudante, postulando os saberes que se constituem como direitos básicos de aprendizagem comuns a todas as escolas do Brasil sejam elas públicas ou privadas. Na BNCC o Ensino Religioso ganhou caráter de Área do Conhecimento e de Disciplina, apontando a escola como um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes que visam ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Unisinos, especialista em Docência no Ensino Religioso pela UERGS. cursando especialização em Neuropsicopedagogia CENSUPEG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS.

² Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS, Especialista em Educação Infantil e Pedagogia pela Unisinos. Professora Adjunta no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional - UERGS.

[...] Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

[...] Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, BNCC, 2017, 433 e 434)

Para esse estudo que se desenvolve a partir de uma prática pedagógica envolvendo o letramento religioso; tivemos como problema inicial: Quais concepções de diversidade religiosa podem ser evidenciadas em uma turma de 8º anos de uma escola pública rural de NH, após o desenvolvimento de um projeto de letramento religioso?

Para ajudar a construção deste trabalho operamos com os seguintes objetivos mais específicos: analisar repercussões do desenvolvimento de um projeto de letramento religioso, em uma turma de 8º ano de uma escola pública do município de Novo Hamburgo; evidenciar concepções desses alunos acerca da diversidade religiosa; coletar dados sobre a diversidade religiosa a partir das manifestações dos alunos e analisar suas produções, identificando concepções acerca da diversidade religiosa. Já na próxima seção se evidenciam as escolhas metodológicas para feitura deste artigo. Na sequência foi realizado um levantamento da legislação mais contemporânea e seus efeitos na organização atual do Ensino Religioso. Também foi feito um levantamento bibliográfico de autores que discutem o Letramento e Letramento Religioso como forma de subsidiar teoricamente esse estudo. Após foi realizada a análise da trajetória da produção textual dos alunos do 8º ano, em seguida a aplicação do Projeto Didático de Gênero.

2. Das decisões metodológicas

A motivação para a realização deste projeto se deu a partir da implementação das normas da BNCC, no planejamento das aulas de Ensino Religioso de uma turma de 8º ano, em uma escola pública rural do município de Novo Hamburgo, tendo por base a abordagem metodológica de pesquisa-ação no contexto escolar. No entanto, evidenciamos que foram necessários alguns investimentos organizativos para o que trabalho fosse aprofundando meu olhar de pesquisadora enquanto docente de Ensino Religioso.

Cabe frisar que esse trabalho trata de uma pesquisa que se situa como Pesquisa Qualitativa na área das Ciências Humana, com características específicas que atribui “significado às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Segundo as autoras Guimarães e Kersch, (2012, p. 36), “o Projeto Didático de Gênero (PDG), representa uma construção de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para os docentes”. Dessa forma, uma das pesquisadoras, produziu um projeto com sete oficinas, a serem desenvolvidas nas aulas de Ensino Religioso, para que os alunos pudessem envolver-se a partir do letramento, construindo o significado de diversidade,

O corpus empírico deste estudo foi composto por meio de dados conseguidos pela realização das oficinas e da produção dos alunos, durante o PDG, no qual, os alunos leram textos diversos, tiveram conversas e discussões que embasassem seus argumentos em relação a sua opinião sobre a diversidade religiosa, para então, produzirem um artigo de opinião final, o qual fora analisado nessa pesquisa. Para essa análise utilizamos citações retiradas de textos de seis alunos, De uma turma de vinte alunos, sendo alguns a produção inicial e outros a produção textual final, denominados

neste artigo como “aluno 1,2,3,4 e 5”. Visto que, se trouxesse todas as citações da turma, o artigo ficaria muito extenso, então optamos por selecionar algumas bem marcantes.

No início do ano letivo, elaborei um questionário, com o objetivo de identificar com quais religiões os alunos conviviam. Ao receber as respostas, verifiquei que os alunos responderam serem em sua maioria, católicos e evangélicos. Em sua maioria os alunos do 8º ano, são oriundos de classe média, havendo alunos que são assíduos a uma religião, alguns que eventualmente convivem com uma ou outra religião e outros que não frequentam nenhuma religião, mas acreditam num ser Transcendente.

A partir do interesse dos alunos, a turma fora dividida em grupos e foi proposto inicialmente que escolhessem uma religião de seu interesse para pesquisar e após, trouxessem para a aula sua pesquisa, apresentando a religião aos seus colegas. Assim, as religiões escolhidas pelos alunos foram: Taoísmo, Umbanda, Evangélica, Testemunha de Jeová e Catolicismo. As aulas que sucederam as apresentações foram muito interessantes, pois era visível na fala dos alunos a admiração pelo desconhecido e o entusiasmo por apresentarem aos colegas a sua crença, visto que alguns trouxeram sua experiência dentro de sua própria religião. Observando o interesse, mas a pouca argumentação que os alunos tinham em falar sobre essa diversidade que surgiu nas aulas e ainda, o questionamento constante sobre qual seria a religião certa, resolvi propor um projeto didático de gênero textual (PDG), que envolvesse a busca e o conhecimento através do letramento religioso, para que os alunos pudessem expor suas opiniões, valorizando os aprendizados, e no final seria escolhido um dos textos para ser publicado no jornal local do bairro.

[...] Não se trata de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e /ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas trata-se de ensinar a usar um gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada, em outras prática sociais.

[...] Organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura do gênero trabalhado. (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 36)

Dessa forma, estruturaria a pesquisa-ação auxiliada ao estudo, reflexão e análise das concepções dos alunos acerca da diversidade religiosa. Segundo Thiollent (1998), através da pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Ainda, a motivação para a realização deste projeto se deu a partir da implementação das normas da BNCC, no planejamento das aulas de Ensino Religioso, tendo por base a abordagem metodológica de pesquisa-ação no contexto escolar.

Ao propor uma prática pedagógica nas aulas de Ensino Religioso, faz se aproximar aos alunos a importância da disciplina na formação e articulação no processo de ressignificação dos saberes religiosos. Entendo que essa pesquisa se encontra no registro da pesquisa ação por entender que:

A pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO, 2013, p. 156)

Entendendo, então, que existe nessa pesquisa uma relação entre o pesquisador e os envolvidos nela, há um grau de intervenção que permite a produção de novos conhecimentos e saberes na qual o pesquisador se encontra implicado. Ao propor um trabalho com os alunos por meio de oficinas que foram também geradoras de material de análise produzi e fui produtora destes materiais em parceria com os alunos.

O projeto didático foi organizado em oficinas, que tiveram a duração de um período por semana, mas em algumas oficinas foi necessário utilizar o período da semana seguinte para o término da proposta de atividade, tendo em vista que os alunos têm um período de Ensino Religioso por semana. Nessas oficinas se desenvolveram atividades para instruir, refletir e

aprimorar o letramento religioso, promovendo aprendizagens significativas.

3. Ensino Religioso no Brasil: aspectos da legislação contemporânea

Em primeiro lugar, observa-se que as leis sempre estiveram propondo uma construção da prática do Ensino Religioso na sala de aula, embora nem sempre com conteúdo específico. Com a República, o Brasil se tornou um Estado Laico, assim, deixou de ter uma religião oficial e se separou da Instituição Religiosa. Conforme menciona LAFER,

“[...] laico significa tanto o que é independente de qualquer confissão religiosa quanto o relativo ao mundo da vida civil. O Estado laico, por sua vez, “é o que estabelece a mais completa separação entre a Igreja e o Estado, vedando qualquer tipo de aliança entre ambos”

(LAFER, 2009, p. 226)

Aproximando-se do pensamento de Lafer, existem leis que asseguram esta laicidade a qualquer confissão religiosa, separando a instituição religiosa do Estado. E, o Brasil tornou-se um Estado laico com o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, de autoria de Ruy Barbosa.

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

Nesse sentido, o Brasil passa a reconhecer as instituições religiosas, lhes dando autonomia para criar seus regulamentos internos, dogmas, ritos e ademais, respeitando os cidadãos, mas vedando o desrespeito entre as crenças em qualquer circunstância social.

Ressaltamos que a atual Constituição Brasileira, de 1988, aborda a questão religiosa nos seguintes termos:

[...] Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

II - prevalência dos direitos humanos;

[...] - defesa da paz;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a e a propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Logo, faz-se necessário enfatizar, que com o Decreto de Estado Laico proporciona-se a todos os cidadãos que sejam tratados de forma igual, independentemente de sua religião, também dá ensejo a que as religiões possam ter liberdade de culto e garantia de proteção aos locais religiosos.

Ainda, a respeito disso, nas aulas de Ensino Religioso sugere-se que haja momentos em que se assegure prevalência e respeito aos direitos humanos, garantindo a liberdade de expressão dos alunos, opinando de acordo com seus valores e crenças. E na Constituição Brasileira (1988), consta:

TÍTULO VIII

Da Ordem Social CAPÍTULO III

Da Educação, da Cultura e do Desporto [...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;

- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.

Segundo Prazeres, (2016, p. 95), "a Constituição não tratou apenas de questões mais amplas como a da liberdade de crença e a separação entre Estado e Igreja, tratou também de questões específicas como a do Ensino Religioso", reforçando a importância da disciplina nas escolas, mesmo sendo de matrícula facultativa.

Por conseguinte, oito anos após a promulgação da Constituição, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, garantindo o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, valorizando os profissionais da educação.

Em 22 de julho de 1997, a Lei 9.475/97 foi aprovada com o objetivo de dar nova redação ao artigo 33 da Lei 9.394/96, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental, assegurando 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.

Em vista disso, o Ensino Religioso torna-se facultativo, porém, com a mesma importância em relação às outras disciplinas que oferecem a formação básica do cidadão, pois possibilita ao aluno ter conhecimento à diversidade; cultura e paz entre os indivíduos. Também, conforme, Prazeres (2016) constatam-se ainda, algumas mudanças: a remoção dos modelos de Ensino Religioso de caráter confessional e interconfessional; a proibição da prática de proselitismo religioso; e a incumbência aos sistemas de ensino da tarefa de determinar conteúdos e formas de habilitação

de professores de Ensino Religioso, porém ouvindo entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas.

E, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos, a LBDEN:

[...] perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade.

Nesse sentido, o PNE, define objetivo a ser atingido pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024. A meta 8, almeja a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Assim, a aulas de Ensino Religioso, ministradas com objetivos claros para tornar os alunos tolerantes, aumenta a expectativa de se alcançar a meta 8. Visto que, a diversidade religiosa sofre com as formas de discriminação de grupos que se julgam detentores da sabedoria.

A BNCC, resguardadas as críticas a sua existência ou mesmo os que a celebram o que não é o foco da discussão deste trabalho, não emerge desconstituída de outros aparatos normativos da educação nacional. A BNCC visa operacionalizar o que se encontra indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Então, o Ensino Religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e parte constitutiva das ciências humanas, ou seja, um currículo fundado no paradigma das Ciências da religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de análise. Assim também a BNCC, (2018, p.435) menciona que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às

alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípios básicos à vida em sociedade.

A BNCC torna-se referência na construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. Mas, as redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo assuntos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam.

Além disso, é a partir dos conhecimentos e das conversações em aula de Ensino Religioso, que se compreende a função das entidades religiosas dentro de nossa sociedade. Ou seja, a partir dos conteúdos definidos e das práticas pedagógicas que podemos avançar nas discussões e produções de conhecimento que fundamentam as aulas de Ensino Religioso.

Segundo Costa (2018), para instituir uma BNCC associada entre as redes municipal, estadual e privada, a Secretaria da Educação (Seduc), por meio do Departamento Pedagógico, procurou junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe/RS), a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho. O documento estabelece temáticas regionais como história, cultura e diversidade étnico-racial, de forma complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, o Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso, (2018, p.22) menciona que:

A sala de aula é um local de descobertas, interação social, superação e desafios. E, é também nela que a aprendizagem acontece, envolvendo experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Diante disso na prática, construindo e reconstruindo o conhecimento continuamente, possibilita-se ao aluno identificar as diversas concepções que o rodeiam, levando em conta a religiosidade de cada sujeito. E no debate e interação com outras religiões, pode se compreender essa individualidade e diversidade.

Entretanto observa-se que em outras disciplinas, esses conhecimentos, a priori, podem passar despercebidos. Ressaltando, ainda, que o enfoque do ER é respeitar e conhecer a diversidade religiosa da turma.

Ainda, o Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso sustenta que:

Historicamente, as Tradições Religiosas muito contribuíram para a formação das ciências, nas mais diferentes áreas, como História, bem como na formação dos conceitos de ética e moral que conhecemos, além de terem dado grande incentivo ao desenvolvimento da educação, mantendo e difundindo conhecimento. (2018 p. 50)

Nesse sentido, o projeto de gênero textual, faz com que os alunos possam pesquisar, conceituar e refletir sobre as religiões que historicamente aparecem em seu contexto familiar.

A BNCC citada no Referencial Gaúcho considera que, competem ao Ensino Religioso abordagens religiosas, morais, éticas e científicas, sem privilégio a nenhuma crença ou convicção, considerando a existência de filosofias seculares de vida, fundamentadas nos seguintes preceitos, de conhecer, compreender, reconhecer, conviver, analisar, debater as tradições religiosas, seus cultos e mitos,

[...] contribuindo para que o estudante construa sua identidade, a partir de vivências e práticas, na relação com o imanente (dimensão concreta, biológica) e o Transcendente (dimensão subjetiva, simbólica, espiritual), conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário em que está inserido, consolidando-se como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e religioso, e, por esta razão, autor de sua história de vida. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.1 e 52)

Ainda, ao propor uma prática pedagógica nas aulas de Ensino Religioso, se faz aproximar aos alunos, a importância da disciplina na formação e articulação no processo de ressignificação dos saberes religiosos. Visto que, os alunos discriminam algumas religiões por não conhecerem ou, pelo fato de não terem tido a oportunidade de questionar a tradição e o sentido religioso aceito e seguido pelos devotos.

Falar sobre as religiões, nas aulas de ER, também ressalta a opinião daqueles que são ateístas, pois, por não seguirem nenhum dogma, terem suas próprias convicções, desconsiderando o transcendente, mas, nem sempre compreendendo a si mesmos. E nos momentos de conversação, se oportuniza o esclarecimento e a compreensão do cenário em que o aluno está inserido.

Em conformidade, Prazeres, (2016, P. 101) menciona que “isto conduz à compreensão do que se pretende alcançar através da disciplina Ensino Religioso [...] abordar o fenômeno religioso em geral, partindo de uma cosmovisão transreligiosa com o objetivo de educar os cidadãos”.

4. Movimentos escolares e a BNCC

Em vista disso, pretendo refletir sobre a prática docente, analisando o resultado alcançado após o desenvolvimento das oficinas oferecidas durante as aulas, considerando que as aulas de Ensino Religioso vêm sendo reestruturadas desde o início do presente ano letivo.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola objeto dessa análise, consta que “a partir da consciência do seu processo de aprendizagem, cada sujeito pode interagir com o objeto do conhecimento, compartilhando dúvidas e saberes”. E, ainda, a escola tem como filosofia “compreender a educação como um processo permanente, baseado na parceria entre comunidade e escola, na valorização da diversidade e no desenvolvimento integral dos educandos.” (2017, p. 8 e 32)

Nos anos anteriores a 2019, nas aulas de Ensino Religioso, a coordenadora da escola, relata que eram ministrados, nas aulas, assuntos que

envolviam valores e temas polêmicos, pois a escola não seguia um plano de estudos para a área de Ensino Religioso. Ou seja, para prática docente foi um desafio, aplicar nas aulas de Ensino Religioso as habilidades e competências previstas na BNCC e, específicas para cada ano, seguindo também a diversidade que a turma apresentava.

Conforme a BNCC, 2017,

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Nesse sentido, durante o trimestre, foram propostas oficinas, articuladas aos conhecimentos e habilidades propostos na BNCC, aulas que propiciaram o conhecimento da identidade desses alunos, em razão de fazerem parte da zona rural, e não terem sido feitos debates relacionados à diversidade religiosa, sendo um assunto nem sempre tratado nas famílias. No entanto, o interesse e a curiosidade dos alunos sobre o tema foram instigados.

5. Letramento religioso

Na trajetória educacional que já cursei como docente, o letramento é muito citado e valorizado, mas referindo-se à alfabetização e ao processo que envolve a leitura e a escrita. Porém, passa despercebido que o letramento perpassa diversas circunstâncias na sociedade, inclusive na religião.

Cabe citar que registros na história nos relatam que a religião sempre influenciou no processo de letramento e oralidade. Podemos perceber relacionando a vivência da evolução da escrita e das formas de expressar a religiosidade utilizada pelos povos antigos. Como afirma Barbalho (2019), os antigos sabiam falar, mas para deixarem suas práticas religiosas, gravavam nas rochas das cavernas e em outras pedras, suas escritas hierografadas.

E, verificando alguns dados históricos, com o passar dos tempos, a igreja passou a ser propiciadora da educação das pessoas, oferecendo diversos meios para o ensino e aprendizagem dos necessitados, permitindo o acesso à cultura letrada e escrita. Isso ocorreu através de ensino em orfanatos, hospitais e nas próprias igrejas, através de classes que ensinavam a leitura da Bíblia e também cânticos que contam as histórias bíblicas para crianças e adultos.

Esse fato, relacionado ao acesso à cultura letrada e escrita, aparece claramente em uma apresentação de trabalho, durante as oficinas realizadas no PDG, sobre as religiões em que três alunos, contam receber ensinamentos bíblicos desde a tenra infância. Ainda, em suas falas relatam a influência que a religião teve e tem em suas vidas, desde a não comemorar datas (aniversários, Natal) a estarem com os finais de semana repletos de atividades voltadas à religião.

É claro que outras religiões que foram se desenvolvendo com o tempo também possuem rituais que contribuem para a aprendizagem, mas esses rituais passam de geração em geração oralmente em alguns casos, e acabam sendo velados por serem mal vistos aos olhos daqueles que praticam uma religião que está muito presente no lugar onde residem. Nesse sentido, essa pesquisa toma como perspectiva entender que pensar um projeto didático de gênero textual, visando ao letramento é extremamente complexo, pois ler e escrever faz parte da cultura em que os alunos estão inseridos. O que segundo Guimarães e Kersch, (2012, p. 37), “leva o aluno a olhar para seu entorno, identificando os letramentos e as práticas comuns ali (ou ainda passíveis de serem desenvolvidas), enfim gêneros necessários para aquelas práticas”.

Complementando a discussão apresento segundo o Glossário Ceale³,

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. [...]

³ Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>.

Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno.

A partir da concepção de linguagem como discurso ou enunciação, o texto escrito pode ser definido como uma atividade de linguagem, sempre contextualizada, produto da enunciação humana, no qual se inscreve o contexto histórico, social e cultural. (GLOSSÁRIO CEALE)

Assim também é importante relatar que há possibilidades de repensar o fazer pedagógico, avaliar-se e reconfigurar o agir, para que a prática de letramento se efetive no decorrer das aulas. Proporcionar o letramento religioso, significa apresentar aos alunos a possibilidade de identificarem nas práticas religiosas vividas, as questões de leitura e escrita presentes, constituindo-se como cidadãos letrados.

Ainda, conforme Shirley Brice Heath⁴, um evento de letramento é qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Nesse sentido, saber argumentar e discutir, ler, escrever e compreender faz parte do conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos religiosos mediados por textos escritos, e, as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições religiosas, nas liturgias, músicas que fazem parte dos dogmas e rituais religiosos. Isso nos permite pensar no letramento em suas significações sociais para a constituição dos sujeitos (STREET, 1995).

Dessa forma, analisando o cotidiano da sala de aula, identificam-se a utilização da leitura; da escrita, a oralidade e os diálogos estabelecidos a diversidade religiosa, ou um texto escrito interagindo e produzindo o letramento. Nesse caso entendemos que o letramento religioso pode se

⁴ Shirley Brice Heath é antropóloga lingüística americana e professora Emerita, Margery Bailey professor Ship em inglês, na Universidade de Stanford.

constituir também uma prática social que acontece na escola, pois “engloba as várias culturas e diferentes linguagens e modos de fazer uso da escrita” (JUNG, SEMECHECHEM 2009, p.22).

Já na prática docente de uma das autoras, observa-se que no meio escolar, ainda existe uma ausência de estudos que busquem registrar a religiosidade e experiência na sala de aula, pois somente após a BNCC é que se tem compreendido a influência que as aulas de Ensino Religioso podem ter na vida dos alunos a partir das atitudes de tolerância com o outro. Nota-se que a prática do letramento religioso presente nos textos sagrados é de grande auxílio e validade para estudos e pesquisas. E os alunos instigados a olhar e observar esses textos passam a ampliar seus conhecimentos desenvolvendo a aptidão crítica e o respeito.

Ao analisar trabalhos apresentados sobre as religiões em sala de aula, os alunos perceberam que para cada instituição existe uma forma de se comunicar e fazer-se entender cativando seu fiel, utilizando uma diversidade de gêneros textuais: panfletos, livretos, livros sagrados, hinos, símbolos entre outros.

Para Bakhtin (2016, p. 283), “a diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.” Nesse sentido, ao analisar a escrita dos alunos percebemos que os mesmos, têm ao seu redor diversos gêneros textuais que evidenciam suas concepções ou dúvidas, trazidos da localidade onde estão inseridos. Outros jovens, não se identificam com nenhuma prática religiosa, e sentem-se incomodados, por não terem oportunidade de discutir e conhecer outras religiões, e até mesmo de serem compreendidos por não acreditarem em um ser transcendente em sua comunidade. E, ao trazer os saberes da comunidade para sala de aula, tem-se uma nova visão de realidade, levando o aluno a ter outra consciência sobre si e sobre os outros.

E, segundo Boer (2018), muitas religiões ainda têm muito enraizado o acultramento religioso com o letramento, o que interfere de forma

muito significativa no ambiente escolar. Completo essa argumentação com a discussão de Jung e Semechechem:

A configuração das práticas de letramento nos eventos religiosos é regulada por convenções que constituem esses ritos, os quais requerem modos de participação específicos e práticas regulares em torno do texto escrito. (JUNG SEMECHECHEM, 2009, p. 30).

Cabe destacar que as práticas de letramento nos eventos religiosos são vivenciadas secularmente, mas promovem a participação dos fiéis nas atividades diversificadas e que regulam uma instituição religiosa. Mas é entre a pesquisa, a leitura e a escrita, na prática educativa que aparecerão o questionamento e a explicação, que nem sempre estão inseridos na convenção regulada por um evento religioso, ou em folheto que contém as leituras litúrgicas.

6. A prática docente e diversidade religiosa

Dando continuidade às questões da pesquisa aqui proposta em uma turma de 8º ano, começamos o projeto de gênero textual sobre a diversidade religiosa, solicitando aos alunos que escrevessem um texto, ao que chamei de “produção inicial”. Com o objetivo de verificar a opinião dos alunos em relação ao tema diversidade religiosa.

Vale lembrar que, “ao oferecer eventos que envolvam a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade e identificando os gêneros que circulam naquelas práticas, a escola estará levando-os a se comunicarem oralmente e por escrito numa gama variada de situações”. (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 40). Nesse sentido os alunos mostraram o que haviam aprendido nas aulas de Ensino Religioso, e, por ora foi possível observar, que o conceito da palavra diversidade, não estava claro. Mas os relatos dos alunos transcreviam o que haviam aprendido na aula, com poucos argumentos em relação a suas opiniões.

A turma participou com entusiasmo, mas escolhi seis recortes da produção textual para analisar e transcrever nesse artigo. A seguir, serão apresentadas partes dos textos iniciais e/ou as produções textuais finais desenvolvidos pelos alunos. Sendo que um dos textos escolhidos foi publicado no jornal da comunidade de Lomba Grande, assim como uma matéria sobre o projeto de letramento desenvolvido.

Segundo, Jung e Semechechem, (2009, p.20)

[...] os textos são uma parte dos eventos de letramento, uma vez que o estudo do letramento é o estudo dos textos e como eles são produzidos e usados, ou melhor, letramento é o conjunto de práticas sociais que se constroem a partir de eventos mediados por textos escritos. Neste sentido toda situação em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes constitui um evento de letramento e a prática de letramento são os modos culturais de usar a linguagem escrita que as pessoas constroem em suas vidas ao participarem de diferentes eventos, em diferentes domínios sociais.

Assim sendo, ao analisar a escrita se percebe o envolvimento nos eventos de letramento, propostos nas oficinas desenvolvidas. E, além disso, a opinião que cada um registra, mostrando a importância no processo cultural de momentos de aprimoramento, que se diferem na produção inicial e final.

Aluna 1 - Produção inicial

Aprendi sobre muitas religiões que não sabia que existia, ou até algumas que já tinha ouvido falar, mas não sabia suas regras, roupas, crenças...

[...] No começo não tinha gostado muito dessa história de estudar as religiões, porque seria muito chato, mas no final foi legal.

Observa-se no texto transcrito que a aluna escreveu narrando o que havia aprendido, mas a palavra diversidade aparece nas entrelinhas, quando ressalta “aprendi sobre muitas religiões”. E ao final das oficinas do projeto didático de gênero essa mesma aluna destaca suas colocações, mostrando o crescimento argumentativo alcançado a partir do letramento religioso, proporcionado nas oficinas que foram desenvolvidas nas aulas.

Aluna 1- Produção textual final

A diversidade religiosa é fundamental na vida das pessoas, porque todos devemos conhecer as outras religiões. Ninguém é obrigado a seguir uma religião, ou acreditar em um ser, mas sim respeitar.

[...] Atualmente as pessoas querem muito julgar, mesmo sem conhecer ou conviver diariamente. Devemos conhecer e aprender antes de julgar.

Nesse trecho descrito, aparece o crescimento argumentativo em que a aluna apresenta sua opinião, ressalta a importância e ao mesmo tempo o direito de escolha de cada sujeito, ilustrando na fala o respeito, que já fora mencionado anteriormente nesse artigo e está previsto em lei. Faz menção da importância de que outras pessoas possam conhecer as religiões para não julgar, destacando a questão de autonomia a qual, a escola propõe a desenvolver como competência “o agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, BNCC, 2017, p.18)

Em outro recorte de produção textual, notam-se as questões relativas à diversidade na maneira como a religião expõe seus objetos de crença.

Aluno 2- Produção textual inicial

Para mim a diversidade religiosa é as coisas diferentes que tem em cada religião, por exemplo, os símbolos, objetos sagrados, as doutrinas e cada igreja têm seu jeito.

Mas o que todas elas têm em comum é que tentam passar o ensinamento de Deus e da Bíblia, para nós todos vermos que somos iguais aos olhos de Deus.

O que essa transcrição evidencia também é que o letramento religioso aparece nos ensinamentos bíblicos, sobre o qual, provavelmente, essa aluna tem conhecimento. Ao mesmo tempo, associa a diversidade aos símbolos, objetos sagrados e à doutrina, fazendo menção de que assimila essa diversidade, mas ao mesmo tempo, iguala aos olhos de um ser superior, único, Deus.

Esse fato relacionado à Bíblia, também aparece claramente em uma apresentação de um trabalho, nas aulas, sobre as religiões, em que três alunos contam que receberam ensinamentos bíblicos desde a tenra infância. Também, em suas falas relatam a influência que a religião teve e tem em suas vidas, desde a não comemorar datas (aniversários, Natal) a estarem com os finais de semana repletos de atividades voltadas à religião.

[...] diversidade é um dos valores mais importantes do exercício da cidadania, como não podemos esquecer. Só nesse respeito absoluto podemos entender que não existem seitas (pois não existem grandes e pequenas religiões), não existe sincretismo (pois não existe uma religião pura de influências de outras) e, acima de tudo, não existe para o historiador ou para o filósofo uma religião melhor do que outra. Cada uma colaborou com uma parte do pensamento religioso; cada uma expressa uma visão de um grupo e cada uma teve e tem seu valor específico, exatamente por serem diferentes (SILVA, 2004, p.3).

É claro que outras religiões que foram se desenvolvendo com o tempo também possuem rituais, mitos e símbolos que contribuem para a aprendizagem, mas esses rituais passam de geração em geração oralmente em alguns casos, e acabam sendo velados por serem mal vistos aos olhos daqueles que praticam uma religião que está muito presente no lugar aonde residem. E, Silva (2004) ressalta que saber o que foi experimentado, vivido e como isso pode ser compreendido exige a capacidade de identificar coisas, pessoas, acontecimentos, através da nomeação, descrição e interpretação, compreendendo conceitos apropriados e linguagem. Dessa forma, a informação e a discussão em sala de aula proporcionam esse entendimento em relação à diversidade religiosa existente.

Aluno 3 Produção textual Inicial

Para mim a diversidade religiosa é um grupo de religiões variáveis, desde as mais conhecidas até as mais estranhas.

A questão da diversidade religiosa para este aluno apresenta-se como um número expressivo, em que ele demonstra ter consciência de que existem diversas religiões, porém, é mais fácil identificar algumas como

“conhecidas” do que compreender o diferente que ele denomina “mais estranhas”. Nesse sentido, as oficinas, trouxeram esclarecimento para as dúvidas, identificando que as religiões não são grupos. Constituem-se de uma vasta cultura e heterogeneidade que surgiram desde que os portugueses aportaram na costa brasileira, pois trouxeram consigo uma religião.

Ainda, as religiões podem ser observadas na cultura humana, presente em todos os povos, em todas as épocas históricas. Nesse sentido, embora diferentes, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o transcendente. A escrita do aluno transcreve essa busca pelo metafísico, no texto inicial e no texto final, o aprimoramento a partir das leituras e reflexões realizadas em aula.

Aluno 4 Produção textual inicial

[...] E o mais legal é a diferença de crenças: tem pessoas que acreditam em Deus como criador de tudo e outras acreditam em forças da natureza, ou em espíritos, que eles nos influenciam diariamente. Temos também a crença da imortalidade da alma, do céu e do inferno, outras acreditam estritamente na bíblia. A diversidade religiosa é algo muito grande e tem que ser respeitado.

Aluno 4 - Produção textual final

Quando se pensa em diversidade religiosa não se fala só de religião, regras e dogmas, mas sim na cultura envolvida. Nas tradições que fazem isso acontecer, nas pessoas que estão envolvidas. Porque até onde sei o Brasil só tem essa cultura, essa originalidade por causa desta grande e vasta diversidade que nos une.

Aqui cabe ressaltar que na primeira oficina, visando à leitura e contextualização para se aprimorar os argumentos, os alunos foram desafiados a conhecer o significado da palavra: prática religiosa, definida pelo site dos significados, que é um repositório de significados, conceitos e definições sobre os mais variados assuntos. Assim, prática religiosa, segundo site significados é a:

Atividade ritual por meio da qual as pessoas expressam de forma simbólica, através de sua conduta, o relacionamento com o mundo sagrado. A prática religiosa segue representações coletivas, obedece a códigos de comportamento e organiza-se de modo coletivo e padronizado⁵.

⁵ Cnfc.gov.br/tesouro/0001061.htm

E, na segunda oficina, que ocorreu em um período de cinquenta minutos, teve o objetivo de conhecer a diferença entre religião e religiosidade. Tendo como proposta para os alunos a leitura silenciosa e oral, de um texto escrito por Borres Guilouski. O qual ressalta que, a religiosidade é a dimensão do ser humano pela qual ele experimenta o sentido espiritual e transcendente da vida e a religião significam a religação do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o sagrado e com o transcendente ou imanente. E também, os alunos assistiram a um vídeo que contava a história de Buda do nascimento à morte, para que fossem desafiados a identificar a prática e tradição religiosa que era apresentada no vídeo.

Contudo, em conformidade na BNCC (2018, p.436) o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Em outro recorte, um aluno faz alusão a uma passagem bíblica transcrevendo o reconhecimento do demônio, como o causador da discórdia entre as alteridades.

Aluno 6 Produção textual Inicial

[...] Na minha opinião toda essa diversidade de religiões desnecessária, pois em muitas igrejas, há a alteração de poucas coisas. Ou o nome da igreja, tudo isso para ganhar dinheiro dos fiéis. Aí a população fica dividida em meio a tantas igrejas. E em uma passagem da Bíblia está escrito que, o demônio é astucioso e quer a divisão.

Assimilando o que a BNCC propõe, aparece nessa transcrição a necessidade de se dialogar sobre a diversidade religiosa na sala de aula, para que possam se analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, e ser desenvolvida a habilidade de analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.

O que aparece na escrita de outro aluno, em que ter crenças diferentes é perceber que existem religiões diferentes, entendendo-se que o transcendente significa aquilo ou aquele que supera a superfície da vida.

Aluno 5 Produção textual Inicial

Na minha opinião diversidade religiosa é ter crenças diferentes, é existir religiões diferentes, e tem muitas religiões... Acho que é também os símbolos, a Bíblia que cada religião tem a sua, os rituais sagrados, as “regras”, a fé de cada religião.

Segundo Prazeres, (2016, p.103) há uma consistente base legal que compreende o Ensino Religioso como disciplina escolar a ser ofertada para turmas do Ensino Fundamental, fortalecendo-se cada vez mais a compreensão de que esta disciplina escolar e os seus conteúdos a serem lecionados devem ser laicos.

Fica visível na escrita do aluno 5, o fortalecimento argumentativo a partir da compreensão, mas da vivência da laicidade, na qual não se opta por uma crença, mas se apresentam diversas, ou aquelas pelas quais os alunos têm interesse.

Aluno 5 Produção textual final

[...] Devemos sempre pensar em diversidade religiosa e aprender sobre, para que possamos ter mais opinião sobre esse assunto, fazendo com que crianças/adolescentes pensem desde pequenos sobre isso.

[...] Mas é claro que quanto mais as pessoas aprenderem sobre a diversidade religiosa, menos preconceito/ falta de respeito vai haver, e as pessoas vão conseguir conviver melhor em sociedade.

Contudo, acompanhar o crescimento e aprimoramento dos alunos, faz refletir como assegura que as práticas de letramento podem acontecer em ambientes diversos verificando-se a possibilidade de considerar o letramento religioso, quando as práticas de leitura e de escrita desenvolvem-se para aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Ainda segundo Rojo, (2004, p.07)

[...] a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade - informações, indicações, regras, modelos -, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na

formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.

Nesse sentido, as demais oficinas trouxeram a oportunidade aos alunos de expressarem suas opiniões, conhecerem o significado da palavra dogma, muito empregado no Cristianismo, identificaram atitudes religiosas relacionando-as com a cultura e a comunidade em que vivem. Os alunos produziram uma grade de avaliação para o texto final, artigo de opinião, com itens que deveriam aparecer no texto, permitindo, como resalta (ROJO), a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão em relação ao desafio proposto de escreverem um texto que teria possível publicação no jornal.

7. Considerações finais

A tarefa de construir um Projeto didático de gênero textual e aplicá-lo articula-se que não foi fácil, mas trouxe à tona questões da diversidade religiosa, que nem sempre são discutidas ou ouvidas em uma comunidade. E que puderam ter nesses momentos de aula, o esclarecimento necessário e o discernimento para compreensão, fazendo uma ligação entre a informação e a apreensão de novos conceitos. Fez-se necessário utilizar os períodos das aulas de Ensino Religioso, que fizeram parte de todo 2º trimestre do ano letivo de 2019, para que se pudessem concluir a aplicação do projeto e visualizar os resultados obtidos.

É importante destacar que o crescimento que envolveu a leitura e escrita dos alunos a partir do letramento religioso foi visível, ressaltando que o envolvimento deles nas atividades propostas no decorrer das oficinas foi expressivo em relação ao início do ano letivo, quando alguns alunos tinham a visão de que nas aulas seriam trabalhados os valores e as questões polêmicas atuais. Observamos que pela maneira como os alunos passaram a enxergar a diversidade religiosa, comprovou-se que a habilidade proposta na BNCC (2017) foi desenvolvida, e também possibilitou a análise

das manifestações e tradições religiosas, com destaque para seus princípios éticos.

Destaco que como pesquisadora qualifiquei meu trabalho e atuação como docente no Ensino Religioso, observando e obtendo resultados do projeto aplicado em relação à perspectiva como profissional e dos alunos participantes.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012. Os gêneros do discurso. São Paulo: 34, 2016.

BARBALHO, Aparecida Mendes. **A influência da oralidade na escrita. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT** 2009/1. Mês/Ano: Novembro/2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-oralidade-na-escrita/51073> HYPERLINK "<https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-oralidade-na-escrita/51073%3e%20Acesso%20em%2005%20agosto,2019>"> HYPERLINK "<https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-oralidade-na-escrita/51073%3e%20Acesso%20em%2005%20agosto,2019>" Acesso em 05 agosto,2019

BOER, Alessandro Vasques, Heleontino Ubiraci Caceres Leite, Eleida t. Leite Caceres. **Letramento, cultura e ritual: desafios pedagógicos para o Ensino Religioso**.In. Revista da 15ª Jornada de Pós-graduação e Pesquisa. Congrega Urcamp, vol. 15, nº15, ano 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília /DF. Secretaria de Educação Básica:MEC, CNE, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/ 96 , com a nova redação dada pela Lei N° 9.475, de 22 de julho de 1997.

_____. **Resolução n. 02: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 02 de abril de 1998.

_____. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso**. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1.

COSTA, Diego. Documento que institui Referencial Curricular Gaúcho é entregue às entidades educacionais. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/documento-que-institui-referencial-curricular-gaucha-e-entregue-as-entidades-educacionais>
HYPERLINK "<https://estado.rs.gov.br/documento-que-institui-referencial-curricular-gaucha-e-entregue-as-entidades-educacionais%03e.%020%020Acesso%020em%02003%020nov.2019>"> HYPERLINK "<https://estado.rs.gov.br/documento-que-institui-referencial-curricular-gaucha-e-entregue-as-entidades-educacionais%03e.%020%020Acesso%020em%02003%020nov.2019>". Acesso em 03 nov.2019.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HENTGES, Carina da Silva de Lima; MAGNUS, Daniel Jesus Viera; OLIVEIRA, Lucy Anne Rodrigues; BRESOLIN, Marcelo; GUIMARÃES, Nídila Cristina Alonso da Silva; SEMENSATTO, Simone; FRANTZ, Valéria Lucas. **Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Uergs, 2018, 106p.

ILVA, Lais Nunes da Silva; SOUZA, Catiele Alves; BRESOLIN, Marcelo; AZEVEDO, Gilmar; SEMENSATTO, Simone. **Manual de trabalhos acadêmicos e científicos da UERGS. Orientações práticas à comunidade universitária da UERGS**. Porto Alegre: UerGS, 2013, 150p.

JUNG, N. M. SEMECHECHEM, J. **Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues de multiculturais**. Fórum Linguístico. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-37, jul./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/12507>>. Acesso em 13 nov., 2017.

JUNG, Neiva, SEMECHECHEM, Jakeline **Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues e multiculturais**. Revista Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (17-37), jul-dez, 2009.

LAFER, Celso. Estado Laico. In: Direitos **Humanos, Democracia e República – Homenagem a Fábio Konder Comparato**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2009, p. 226. In. Rachel, Andrea Russar. **Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/22219/brasil-a-laicidade-e-a-liberdade-religiosa-desde-a-constituicao-da-republica-federativa-de-1988/5>> Acesso em 20 julho, 2019.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Letramento Religioso E Cultura Escrita: As Clarissas em Portugal e no Brasil** (Século XVIII). RN, 2013

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo. Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em 06 julho, 2019

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. In KERSCH, Dorotea Frank, Guimarães, Ana Maria de Mattos (orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero em sala de aula de língua portuguesa**. Campinas,SP:Mercado Letras, 2012.

PASSOS, João Décio **Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221>>. Acesso em 14.dez.2018

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. REV. **TEO&CR**, Recife. V. 6 • n. 1 • janeiro-junho/2016, p. 093-106 - 1

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura pra cidadania**. PUC.SP, 2004

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento: Um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares**. Dissertação. Recife, 2011.

SILVA, Eliane Moura da. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania**. Revista de Estudos da Religião Nº 2 / 2004 / pp. 1-14

STREET, Brian. **Social literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives**. Londres & New York: Longman, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez,1998, 108p.

TOLEDO, Renata Ferraz de e JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para enfrentamento de problemas**. 2013, Campinas, SP.

Conhecimentos tradicionais e autoria indígena: o Ensino Religioso na educação escolar indígena do povo Kaingang

*Vivian de Fátima Oliveira da Silva*¹

*Pilato Pereira*²

*Inês Caroline Reichert*³

1. Introdução

O projeto de extensão “Múltiplas Leituras: Povos Indígenas e Interculturalidade”, da Universidade Feevale, realiza atividades voltadas para o desenvolvimento etnossustentável da comunidade indígena Por Fi Ga, etnia Kaingang, localizados em São Leopoldo. Desde seu início, o projeto já atuou em diferentes frentes nesse sentido, e a partir da inserção da autora como bolsista de extensão, o projeto despertou indagações que levaram à realização de uma pesquisa voltada para a questão da Educação Indígena Diferenciada, da qual resultou um Trabalho de Conclusão de Curso⁴ apresentado em 2017.

¹ Graduada em História pela Universidade Feevale. Pós-graduada em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

² Mestre em Teologia Sistemática pela PUCRS.

³ Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

⁴ No Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2017, “Entre Dois Mundos: A Perspectiva dos Estudantes Kaingang da Comunidade Por Fi Ga sobre a Escola Não Indígena”, abordou-se a visão e perspectiva dos estudantes da comunidade Por Fi Ga, em São Leopoldo, sobre a escola não indígena onde dão continuidade aos estudos após concluírem o 5º ano do Ensino Fundamental na escola indígena. Neste trabalho se buscou identificar se as escolas

Através dessa experiência, foi possível aprender sobre o modo de vida do povo Kaingang e sua luta para efetivar o direito a uma educação diferenciada, de qualidade e que respeite suas especificidades. Eis que, com a realização do curso de Especialização em Docência no Ensino Religioso, surge a oportunidade de aprofundar esse campo de pesquisa, analisando como se dá a articulação da cultura indígena ligada à religiosidade no espaço do currículo escolar da educação escolar indígena Kaingang.

Sabendo que o Ensino Religioso, como campo do conhecimento humano, está presente no currículo escolar a partir da premissa da diversidade cultural, pergunta-se como essa discussão é realizada no âmbito da Educação Indígena Diferenciada e das especificidades da educação indígena escolar. É esta indagação que se pretende responder com a realização desta pesquisa, que se torna relevante na medida em que contribui para refletir sobre a religiosidade indígena no espaço escolar e sobre os desafios de manter as práticas religiosas tradicionais dos indígenas e, principalmente, sobre a Educação Indígena Diferenciada a que os povos indígenas têm direito.

Assim, este estudo tem por objetivo principal compreender como a religiosidade da cultura Kaingang se articula à escola indígena, a partir da perspectiva inserida no relatório da primeira edição do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”⁵ desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, foram definidos como objetivos específicos dessa proposta: a análise de como a religiosidade perpassa a vida indígena e a perspectiva da religiosidade e da cosmovisão da cultura

não indígenas têm alcançado o respeito à diferença a que os indígenas têm direito, compreender as diferentes maneiras que os estudantes indígenas desenvolveram para inserir-se e permanecer na escola não indígena e perceber a importância e o lugar da escola para os estudantes indígenas.

⁵ A ação Saberes Indígenas na Escola é um projeto do Ministério da Educação (MEC), promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde 2014, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado atua junto aos povos Guarani e Kaingang organizando encontros de formação continuada para os professores indígenas destas etnias, colaborando nas “discussões acerca da construção de escolas diferenciadas aos povos indígenas, o papel dessas escolas dentro das aldeias e a elaboração de materiais didáticos”. (AÇÃO SABERES INDÍGENAS, 2015).

Kaingang nos materiais produzidos pelos professores para as salas de aula das escolas indígenas.

Antes de prosseguir, faz-se necessário esclarecer que, ao tratar-se de religiosidade indígena, esta se coloca a partir de outra cosmologia. Nesse sentido, enquanto para a sociedade não indígena o conceito de religião está associado ao termo latino “religare”, que significa ligar algo que se rompeu, para os indígenas a religião – sistema de crenças e rituais tradicionais - é fortemente ligada à natureza e, segundo sua cosmovisão, tudo que existe está interligado através do sistema de marcas.

Também é pertinente dizer que será utilizado o termo religiosidade no sentido de “expressão externa ou interna da relação com a transcendência na vida de um indivíduo ou de uma comunidade e, por vezes, não fica limitada à prática de uma religião em si”, sendo percebida em diversas manifestações como orações, ritos de passagem, leitura de textos sagrados, simpatias. (HATZENBERGER, 2018, p. 5).

2. Ensino Religioso e a Educação Intercultural Bilíngue: o que diz a legislação brasileira

Foi no Período Colonial, através da atuação dos Jesuítas, que o Ensino Religioso chegou ao Brasil. Nesse período, a escola, a Igreja e a sociedade eram os alicerces da educação, cujo papel era catequizar e, assim, conquistar espiritualmente indígenas e negros pela fé cristã, impondo-lhes os costumes e valores europeus, incluindo esses povos no projeto colonial que se implantava (COSTA, 2009, p. 2), pois nesse momento, um acordo entre o Estado e a Igreja Católica Romana tornava o catolicismo a religião oficial do Império Português, fazendo com que o ensino permanecesse catequético, doutrinando indígenas, negros e pobres. (MARKUS, 2002, p. 33).

Os ideais de ensino laico surgiram no período Republicano, quando da separação do Estado e da Igreja, resultado da influência positivista francesa. A Constituição de 1891 determinava que “será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Esta afirmação abriu

intensas discussões entre segmentos da sociedade que a interpretavam como a ausência total do Ensino Religioso nas escolas e aqueles que defendiam a laicidade da escola pública, mas entendiam que o aluno deveria desenvolver sua dimensão religiosa. (MARKUS, 2009, p. 34). Com a Proclamação da República e o Estado Laico, veio o reconhecimento de uma cultura heterogênea, diversificada, compreendida com base no pluralismo cultural religioso. (JUNQUEIRA, 2015, p. 6).

Assim, resultando de acordos entre a Igreja Católica e o Poder executivo brasileiro, bem como da Reforma Francisco Campos - que defendia o Ensino Religioso de caráter facultativo - o Decreto de 30 de abril de 1931 diz que o ensino da religião “é admitido como facultativo de acordo com a confissão do aluno”. (JUNQUEIRA, 2015, p.6). Esses dois preceitos se mantêm na Constituição de 1934 e de 1937, sendo que nesta última, o artigo 133 diz que o Ensino Religioso “não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.

Essa perspectiva originou-se da influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que expressava a contrariedade deste grupo na inclusão do Ensino Religioso como disciplina escolar por defender a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público. (JUNQUEIRA, 2015, p. 6; MARKUS, 2009, p. 35). Apesar dos debates entre os defensores da laicidade e os defensores do Ensino Religioso como um direito do cidadão, na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino 4024/61, artigo 97, foi homologado “o modelo mais antigo e utilizado do Ensino Religioso em todo o território nacional, o Ensino Religioso Confessional”⁶. (JUNQUEIRA, 2015, p. 7). De 1964 até 1984, o Ensino Religioso passou por um período conturbado, foi assegurado para o ensino de 1º e 2º graus, em horário regular de aula,

⁶ Modelos de Ensino Religioso: O modelo Catequético se sustenta na confessionalidade, possui cosmovisão unirreligiosa, tem como fonte, conteúdos doutrinários, de responsabilidade das confissões religiosas e seu objetivo é a expansão das igrejas. O modelo Teológico apresenta cosmovisão plurirreligiosa, tem por fonte a teologia e a antropologia e seu objetivo é a formação religiosa do cidadão. No modelo Ciências da Religião a cosmovisão é transreligiosa, tem por fonte as Ciências da Religião e seu objetivo é a educação do cidadão. (STIGAR, 2010, p. 545-546).

mas “são criadas áreas de estudo de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, com o intuito de formar alunos voltados ao civismo e à moral, concernentes ao regime militar”. (JUNQUEIRA, 2015, p. 7).

A Constituição de 1988, em seu artigo 210, estabeleceu que “o Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituir-se-á disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN 9394/96), alterada pela Lei 9475/97⁷ (JUNQUEIRA, 2015, p. 8-9) afirma que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (MARKUS, 2009, p. 36)

Esta nova redação da LDBEN 9394/96 reafirmou o Ensino Religioso como disciplina escolar, caracterizando-o como uma área do conhecimento, ligada ao campo das Ciências da Religião, cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso. A disciplina de Ensino Religioso ainda passa por intensos debates sobre sua parte pedagógica, metodológica e de formação de professores qualificados para trabalhar “a diversidade cultural-religiosa brasileira e visando não só a superar preconceitos e discriminação, mas também a assegurar que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira”. (JUNQUEIRA, 2015, p. 9-11).

Atualmente, além da LDBEN 9394/96, ainda em vigor, outros marcos normativos embasam o Ensino Religioso, como a Base Nacional Comum

⁷ A Lei 9475/97, promulgada em 22 de julho de 1997, altera a Lei 9394/96 ao retirar a expressão “sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos” e assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. (JUNQUEIRA, 2015, p. 9).

Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), promulgados em 2017 e 2018, respectivamente. A BNCC e o RCG definem os embasamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, as habilidades e competências que o aluno deve desenvolver e os principais conceitos do Ensino Religioso a serem trabalhados nas aulas desta disciplina. Sobre o Ensino Religioso e seu objeto de estudo, o fenômeno religioso, a BNCC diz:

De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436)

Desta forma, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, o Ensino Religioso busca construir atitudes de reconhecimento, acolhimento e respeito às alteridades, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz, atuando na formação integral do estudante para que este tenha uma vida em sociedade pautada pela convivência democrática e cidadã. (BRASIL, 2017, p. 438).

Seguindo esses preceitos, o Referencial Curricular Gaúcho, “documento balizador para a construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no Estado do Rio Grande do Sul”, está engendrado com as macrocompetências da BNCC e habilidades acrescidas por profissionais da

educação do Estado e busca desenvolver a equidade e superar desigualdades de qualquer natureza. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16-18).

Neste documento, o Ensino Religioso aparece como:

[...] parte integrante ao currículo do Ensino Fundamental e Médio, atendendo ao disposto na Constituição Estadual de 1989, compondo, juntamente com as demais áreas do conhecimento, um todo orgânico e interdisciplinar, com foco na construção efetiva de aprendizagens significativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51)

No Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso “tem caráter inter-religioso, estabelecendo estratégias e desenvolvendo habilidades relacionadas às diversas manifestações de crenças e filosofias de vida”, valorizando as identidades e alteridades da nossa sociedade, na busca pela construção efetiva de aprendizagens significativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). Nesse sentido de respeito e valorização das alteridades presentes na sociedade, nessa pesquisa se analisa a especificidade e os diálogos entre o Ensino Religioso e a Educação Indígena Diferenciada a que os povos indígenas têm direito.

A Educação Intercultural Bilingue, conhecida no Brasil como Educação Indígena Diferenciada, surge no contexto do conjunto de direitos assegurados com a Constituição de 1988. Contando com um contexto internacional de lutar por direitos às minorias sociais, os povos indígenas e suas organizações não governamentais participaram ativamente nos processos da Assembleia Constituinte, na luta por garantir o reconhecimento da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas. (SILVA, 2017, p. 22).

Dessa forma, a Constituição de 1988 apresentou-se como um marco histórico para os povos indígenas, pois ao valorizar o caráter multicultural da sociedade brasileira (art. 215), reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (art. 231) e assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilingue e específica ao expressar que “O Ensino Fundamental regular

será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210). (BELFORT, 2016, p. 29-30).

Seguindo a mesma direção, a Constituição Estadual de 1989, em seu artigo 265, define que:

O estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Define ainda que o ensino indígena será implementado através da formação qualificada de professores indígenas bilíngues para o atendimento dessas comunidades. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 42-43)

A partir da Constituição de 1988, os marcos legais seguem os preceitos da valorização dos conhecimentos indígenas e da Educação Indígena Intercultural e Bilíngue. Nesse sentido é publicada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁸, que estabeleceu a Educação Intercultural e Bilíngue como direito dos povos indígenas, tendo como um de seus objetivos “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciência” (SILVA, 2017, p. 22).

Seguindo esses preceitos e objetivos, a Resolução CNE/CEB no 5/2012, principal normativa sobre a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica, condensa “um conjunto amplo de legislações nacionais e internacionais que embasam a especificidade dos processos educativos escolares de cada povo indígena”. Essa Resolução define que a oralidade, a história, os modos próprios de conhecer, ensinar e sistematizar de cada povo indígena seja valorizado, bem como a organização de tempos e currículos seja flexibilizada para incluir as crenças, memórias, línguas e saberes ligados à identidade étnica de cada comunidade indígena. (RIO

⁸ A LDBEN/96 foi alterada pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e pela Lei 11.645/2008 que estende essa obrigatoriedade ao Ensino da História e Cultura dos povos indígenas. (Rio Grande do Sul, 2017, p. 11)

GRANDE DO SUL, 2018, p. 42-43). Tem-se ainda a Resolução CNE/CP nº 2/2017 que estabelece, que além das áreas de conhecimento, competências e habilidades descritas na BNCC, “as escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 43).

O disposto nas Resoluções citadas acima já é realizado há alguns anos nas escolas indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul, pois os professores indígenas desta etnia elaboraram a Proposta Político Pedagógica das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul e Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, no início dos anos 2000, durante cursos de formação continuada e estes documentos prezam pela valorização da língua, dos saberes e da cultura deste povo, como exposto a seguir.

3. Proposta Político Pedagógica das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul⁹ e o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang

O povo Kaingang, pertencente à família linguística Jê, conta com uma população de aproximadamente 45.620 pessoas distribuídas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além da província de Misiones, na Argentina. Cerca de 17.700 indígenas Kaingang vivem no Rio Grande do Sul. (SILVA, 2017, p. 24). Nesse Estado, no século XVII, durante o processo de colonização, os territórios tradicionais Kaingang começaram a ser invadidos e expropriados, processo intensificado pela colonização alemã a partir de 1824. Em virtude disso, os Kaingang, e demais povos indígenas, foram forçados a viver em pequenas áreas demarcadas de seus antigos territórios tradicionais, visto que eram considerados “um entrave para o desenvolvimento e progresso do país”.

⁹ Dentro da proposta de autoria indígena deste artigo, foram utilizados os documentos Proposta Político Pedagógica das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul (2000) e Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (2001) anexados na dissertação de mestrado de Susana Andréia Inácio Belfort “**Políticas Educacionais para Povos Indígenas no Brasil: Interculturalidade e seus Desafios na Educação Escolar Indígena**”, 2016.

(REICHERT, 2016, p. 45-46). Assim, restou aos indígenas atuais terras exauridas que impossibilitam a “reprodução física e sociocultural de seu modo de vida tradicional, e a saída desses territórios torna-se, no mais das vezes, imperiosa para os Kaingang”. (REICHERT, 2016, p. 45-46)

Atualmente, as comunidades Kaingang realizam intensos processos de retomada de suas terras e tradições e, nesses movimentos de fortalecimento da cultura, a escola ocupa um lugar central¹⁰. De tal forma que, os intelectuais indígenas¹¹ têm dedicado especial atenção às questões relacionadas à educação escolar e ao protagonismo dos professores que atuam nas escolas indígenas. Da mobilização destes, surgiram os documentos que orientam as práticas pedagógicas nas escolas e também a elaboração de materiais didáticos específicos para o povo Kaingang.

Nesse sentido, segundo Amaral (2013), os professores indígenas, protagonistas das mudanças pedagógicas no espaço da escola, têm que encontrar formas para utilizar o espaço da escola indígena como meio para auxiliar suas comunidades a manter, revitalizar e divulgar a cultura Kaingang. Seguindo esses ideais, a frase “Valores da Cultura Kaingang para Embasar uma Proposta Pedagógica”, inicia o documento final da formação continuada de professores indígenas, da etnia Kaingang, realizada no ano 2000 que definiu a Proposta Político Pedagógica das Escolas Indígenas Estaduais do Rio Grande do Sul. A importância dos valores culturais para o povo Kaingang é demonstrada já no título deste documento. (BELFORT, 2016, p. 107). No documento, os professores indígenas demonstram preocupação com a presença de elementos da cultura não-indígena em suas comunidades e expressam a necessidade de que os currículos escolares

¹⁰ Muitos são os trabalhos sobre educação escolar feitos pelos Kaingang, dentre eles cito: “O Protagonismo Kaingang no Espaço Escolar Indígena”, dissertação de Fátima Trindade do Amaral, 2013; “Aprendendo com Todas as Formas de Vida do Planeta: Educação Oral e Educação Escolar Kanhgág”, TCC de Dorvalino Refej Cardoso, 2014. *Ūn si ag tū pē ki vēnh kajrānrān fā*: O Papel da Escola nas Comunidades Kaingang, tese de Bruno Ferreira, 2018.

¹¹ Intelectuais indígenas são os Kaingang que além de trazerem consigo a sabedoria dos conhecimentos ancestrais, também estão ligados à produções escritas e às universidades. “É aquele que domina os saberes da sociedade envolvente realizando o diálogo com os saberes tradicionais Kaingang, o qual transmite conhecimento a partir da oralidade, como também os saberes a partir do mundo da escrita, considerados conhecimentos científicos”. (CLAUDINO, 2013, p. 96).

privilegiem situações que possibilitem a prática dos rituais tradicionais¹², dos Valores Kaingang (principalmente a divisão *kamé* e *kanhru krê*) e a alfabetização na língua materna. (BELFORT, 2016, p. 108)

Para buscar qual o entendimento de educação na cultura Kaingang é preciso conhecer seus conceitos educativos¹³. A fim de contextualizar alguns pressupostos do projeto pedagógico colocado em ação no documento - recomendações como estender o tempo das aulas em língua kanhgág para que o professor possa ensinar, além da escrita, costumes, contar histórias e fazer visitas aos mais velhos - a partir da cosmologia Kaingang. (BELFORT, 2016, p. 111)

Dessa forma, para os Kaingang, a educação é vista como “um processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais”, assim a construção do conhecimento deve ser “comprometida com a transformação social referenciada na realidade histórica em interação com os diferentes saberes e com a valorização da cultura indígena”. (BELFORT, 2016, p. 111)

Logo, o documento menciona ainda que o tempo de aprendizado de uma criança (aluno) deve ser respeitado, acompanhado diretamente pelo professor e jamais determinado, ou seja, o ritmo de aprendizado não deve ser estabelecido pelo professor, sem respeitar o ritmo próprio da criança. Também é esclarecido o calendário escolar específico e flexível a que as escolas indígenas têm direito, que observa, por exemplo, o tempo que os alunos saem para vender artesanato com suas famílias, o calendário agrícola e as atividades da Semana do Índio, em abril. (BELFORT, 2016, p. 112)

Sob o mesmo ponto de vista, o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang também preza pela valorização dos saberes e da

¹² Rituais tradicionais da cultura Kaingang: ritual de caça, de pesca, ritual de preparação para meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos (*kiki*). (BELFORT, 2016, p. 108).

¹³ Palavras Kaingang que expressam conceitos educativos: *Vênh Kajrânran/Kanhânran/Hanhá* = saber fazer com habilidade; *Jyvân* = educar, aconselhar; *Kanhân* = ensinar; *Kinh râg* = aprender, conhecer e descobrir; *Ki êmê* = escutar, prestar a atenção; *To Vêmên* = comentar, contar histórias; *To jykren* = pensar a respeito de algo, refletir; *Kinhra* = é o conhecimento da pessoa que já sabe antes, como o na forma de conhecer do *kujá*; *Ki kanhró* = sabedoria em questões específicas; *Krî rá* = inteligente, que tem boas ideias; *Vêhrân* = escrever; *Kâgrá* = desenhar. (BELFORT, 2016, p. 109).

cultura indígena. Este documento resulta de encontros de formação continuada dos professores indígenas do povo Kaingang no Rio Grande do Sul, ocorridos no ano de 2001. (BELFORT, 2016, p. 116)

Desse modo, a escola Kaingang garante a formação básica do cidadão Kaingang mediante uma educação diferenciada e de qualidade. Nela, “são contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos”, as decisões são tomadas coletivamente e “não impostas como no período em que a escola era pensada como espaço de dominação da sociedade branca sobre os povos indígenas”: (BELFORT, 2016, p. 116).

Essa escola é um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Neste sentido, realiza o resgate cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas tradicionais, **às crenças**, aos usos e costumes, às festividades de datas significativas, à língua e às tecnologias indígenas, valorizando e difundindo a cultura Kaingang. (BELFORT, 2016, p. 116. Grifo nosso)

Nesse sentido, a Educação Fundamental (Ensino Fundamental) busca proporcionar ao aluno a vivência, o conhecimento da cultura e a integração social em seu *êmbã*, comunidade local em kanhgág. Assim, através do domínio da escrita, da leitura, do cálculo, da compreensão dos sistemas políticos, das tecnologias, das artes e dos valores em que se fundamentam o povo Kaingang e a sociedade regional, adquirir conhecimentos, habilidades e “a formação de atitudes e valores voltados para a afirmação da identidade Kaingang”. (BELFORT, 2016, p. 117).

Seguindo esses ideais, a metodologia de ensino-aprendizagem na escola Kaingang valoriza o estudante e seu *êmbã*, pois utiliza a Pesquisa Participante onde todos os moradores da comunidade são envolvidos para discutir, refletir e contribuir para a construção da escola Kaingang. A cultura indígena entra na escola através dos trabalhos escolares resultantes dos Temas Geradores e a Pesquisa Participante faz com que a realidade da comunidade entre na escola, aproximando-as (BELFORT, 2016, p. 117), desta forma:

A construção de novos conhecimentos acontece de forma interdisciplinar, referenciada nos saberes tradicionais sobre temas como educação, saúde, agricultura, esporte, lazer, **religião**, nutrição, medicina, técnicas de produção de artesanato e outros interesses da comunidade escolar, realizando dessa forma o resgate das raízes culturais Kaingang e fixando as diretrizes do ensino intercultural e bilíngue. (BELFORT, 2016, p. 117-118. Grifo nosso)

Nessa metodologia, embasada no respeito pela tradição oral das comunidades indígenas, são valorizados os saberes dos mais velhos que são incentivados a participar das aulas, passando os conhecimentos de seus antepassados às novas gerações. São respeitados os diferentes momentos e tempos de inserção das crianças, jovens ou adultos na escolarização formal. As creches, por exemplo, não são implementadas nas comunidades indígenas, pois, além de desestruturarem os conhecimentos que as crianças precisam adquirir com o convívio familiar antes de entrarem na escola, principalmente o aprendizado da língua indígena, “retira a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos”. (BELFORT, 2016, p. 118).

O documento diz ainda que a organização curricular, definida com todo o *êrnã*, terá “o currículo integrado e interdisciplinar, referenciado na realidade da comunidade e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, partindo de seus valores culturais”. Para garantir a interdisciplinaridade, o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no regime ciclado¹⁴ quanto no regime seriado, segue a forma não-disciplinar e, organizado por áreas do conhecimento nos anos finais. (BELFORT, 2016, p. 118-120). Além disso, o Regimento define que o ensino da língua indígena e dos valores Kaingang, enquanto disciplina, é “obrigatório ao longo

¹⁴ A escola Kaingang pode optar pela organização do ensino por ciclos, séries ou por forma diversa de organização, conforme legislação vigente. O regime ciclado divide-se em três ciclos:

Primeiro Ciclo: constituído de quatro anos (faixa etária dos seis aos nove anos); Segundo Ciclo: constituído de dois anos (dos dez aos onze anos) e Terceiro Ciclo: constituído de três anos (doze aos quinze anos). Os dois primeiros Ciclos correspondem aos anos iniciais. A relação ciclo/idade se referencia nos ciclos de vida encontrados nas comunidades.

O regime seriado divide-se em nove anos, sendo o mais utilizado tanto nas escolas indígenas quanto nas não-indígenas. (BELFORT, 2016, p. 118-119).

de todo o Ensino Fundamental, inserindo-se progressivamente em todas as áreas do conhecimento”.

Nesse sentido, a presença da disciplina de Valores Kaingang nas escolas indígenas é uma forma de afirmação da identidade étnica deste povo ao introduzir os saberes da cultura tradicional nos saberes sistematizados da educação escolar. Pois os Valores Kaingang estão relacionados à cosmologia, ao modo de viver e ser Kaingang. Os conteúdos presentes nessa disciplina incluem: metades clônicas, nomes Kaingang, organização social, histórias Kaingang (origem, lutas, escrita); rituais, crenças, mitologia, tradições, costumes, culinária Kaingang, ervas medicinais, ciência, territorialidade, direitos e deveres, casamento, calendário Kaingang, calendário agrícola e grafismos Kaingang. (MEDEIROS, 2012, p. 80).

Trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola, os “Valores Kaingang” substituem a disciplina de Ensino Religioso e “sua inclusão nos Planos de Estudo, prevê trabalhos de pesquisa junto ao *êmã*, principalmente através da participação dos moradores mais velhos, para que partilhem suas experiências de vida com os estudantes”. Os professores indígenas incluem, em seus Planos de Trabalho, a elaboração de material didático-pedagógico específico para trabalhar tanto na alfabetização quanto nas áreas de conhecimento, assegurando as especificidades culturais de cada escola (BELFORT, 2016, p.121).

Para os povos indígenas não há separação entre a religiosidade e os demais setores da vida, diferentemente do que ocorre na cultura ocidental onde razão e religião são separados e distintos (SILVA, 2014, p. 70) e por isso, o cuidado da introdução dos valores da cultura como um todo, de forma integrada, interdisciplinar e a todo o momento. Este aspecto da cultura indígena será analisado na próxima sessão, onde através dos materiais didáticos elaborados pelos professores indígenas poderemos perceber a presença da religiosidade indígena nas atividades pedagógicas realizadas na educação escolar Kaingang.

4. Autoria indígena: materiais didáticos elaborados pelos professores Kaingang no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola

Para compreender como se dá a relação da religiosidade com a educação escolar Kaingang, foi analisado o relatório da primeira edição do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciada em março de 2014 e concluída em junho de 2015. A “Rede de Saberes Indígenas na Escola” (RSIE), 2014, contou com a participação de professores Kaingang e Guarani. Participaram 48 das 51 escolas distribuídas pelas 25 Terras Indígenas Kaingang, foram 143 professores cursistas, 15 orientadores de Estudo, dois Formadores - com mestrado - e quatro pesquisadores indígenas Kaingang. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 3)

O apoio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) foi fundamental para a implantação do Projeto, pois disponibilizou os dados dos professores e escolas, ajudou na organização de encontros de lideranças dos dois povos participantes, pagou diárias e encaminhou convocações para as Coordenadorias Regionais de Educação liberarem os professores indígenas para participarem das reuniões (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 5).

As lideranças, professores e intelectuais indígenas que participaram do processo de organização e implementação do “Projeto Saberes Indígenas na Escola” apresentaram-no às lideranças políticas dos povos indígenas do Rio Grande do Sul na reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI), em 14 de maio na SEDUC e no Encontro Estadual do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI), realizado entre 03 e 05 de junho de 2014, em Passo Fundo. Essa ação garantiu e fortaleceu o apoio das lideranças ao projeto, pois a demora na liberação das bolsas para os professores - as primeiras reuniões ocorreram em 2013 e a liberação ocorreu em agosto de 2014 - provocou muitos questionamentos em relação ao projeto e sua ação efetiva enquanto política pública. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 6)

Sob a coordenação da professora Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi, o projeto teve como professores formadores da etnia Kaingang Ms. Bruno Ferreira e Fátima Trindade do Amaral; pesquisadores Dorvalino Refej Cardoso, Pedro Sales, Valmir Cipriano e Iracema Nascimento. Participaram do projeto 143 professores alfabetizadores Kaingang.

O Primeiro Encontro de Formação de Orientadores e Pesquisadores Kaingang e Guarani ocorreu na UFRGS nos dias 07, 08 e 09 de abril de 2014, dedicado especialmente ao planejamento, “com centralidade na metodologia e no entendimento dos eixos letramento e produção de material didático para o fortalecimento das línguas originárias na escola”. O “Saberes Indígenas na Escola” usou a metodologia denominada “Cartografias” para registrar dados de espaços e práticas educativas escolares e não escolares buscando qualificá-los com a participação protagonista dos indígenas contribuindo para a indianização da escola ao produzir materiais didáticos que dialoguem com os conhecimentos indígenas e as atividades escolares. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 17)

Para que as especificidades linguísticas, educacionais, culturais e espirituais fossem consideradas e respeitadas, os encontros entre professores Guarani e Kaingang foram realizados em tempos e espaços diferenciados, uma vez que cada povo usava sua língua nativa para as discussões, salvo quando alguma tradução era realizada em consideração aos não-indígenas que acompanhavam o processo. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 18). A equipe da UFRGS acompanhou os encontros de formação dos orientadores, formadores e pesquisadores Kaingang. Para além disso, os orientadores organizaram encontros com os grupos de professores cursistas nas Terras Indígenas. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 22)

O encontro realizado em agosto de 2014 contou com um momento especial para a equipe do Saberes Indígenas, participaram da defesa da Dissertação de Mestrado do professor Bruno Ferreira, “Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar”. Neste encontro foram realizados estudos sobre numeramento Kaingang, relatos

de práticas pedagógicas, planejamento da continuidade da formação e escolha de temas¹⁵ para a pesquisa e produção de materiais didáticos pelos grupos de estudo. Dentre os temas destaco *han vānh* (conhecimentos tradicionais) e *pěj, kujá e vēnh grén* (espiritualidade e rituais)

Para compreender-se a escolha dos temas para estudo que os professores Kaingang fizeram, faz-se necessário apresentar alguns aspectos da cosmovisão deste povo e como esta está presente nas atividades, em todos os momentos do cotidiano Kaingang. Sobretudo, o mito de origem¹⁶ que narra a trajetória dos irmãos *Kamé* e *Kairu* durante a criação do povo Kaingang, dos animais, das plantas e do universo, pauta o sistema de metades complementares que organiza o mundo Kaingang. Esta divisão entre *kamé* (*rā tej*, marca comprida) e *kairu* (*rā ror*, marca redonda) passa por toda a vida social e religiosa dos Kaingang, pois através das marcas (o pai passa a marca para os filhos) são organizados os casamentos (sempre com a marca oposta, *kamé* casa com *kairu* e *kairu* com *kamé*), são classificados os seres da natureza¹⁷ (tudo que é manchado é *kairu* e tudo que é riscado é *kamé*) e também certa hierarquia (os *kamé* são considerados mais fortes do que os *kairu*). Há uma subdivisão no sistema de marcas para abrigar os filhos de mãe Kaingang e pais não-indígenas ou de outras etnias, sendo a mãe *kamé* seus filhos serão *Jēnkymy* e se a mãe for *kairu*, seus filhos terão a marca *Votor*. (FREITAS, 2017, p. 40; SILVA, 2017, p. 30; CLAUDINO, 2013. P. 42)

¹⁵ Lista de temas: *vēnhrán kinhrāg / kanhrāg* (alfabetização), *vēnhrán* (letramento), *nīkrén* (numeração), *ēg to kajrāg* (saberes indígenas), *vēnhrá nījiāg* (gramática kaingang), *kāmun* (medida), *ēg rá pé* (marcas tribais); *rā jēgia* (marcas tribais – subgrupos), *pěj, kujá e vēnh grén* (espiritualidade e rituais), *Gufā* (mitos e lendas); organização cultural, *han vānh* (conhecimentos tradicionais), mapa *ēmā kāgrá* (cartografia sociocultural), *ēg vėjēn* (alimentos tradicionais), *nén ta hēnri ke tī* (crenças – alimentares; tabus), *vēnh kaġta* (medicina tradicional), *kakanē* (frutas), *ka, ēkrē* (plantas), *nān ga* (animais terrestres), *goj ga* (animais aquáticos). (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 23).

¹⁶ O mito de origem dos Kaingang diz que os irmãos *Kamé* e *Kairu* surgiram após um grande dilúvio e são responsáveis por criar todos os seres do cosmos. Por ter emergido das águas primeiro, *Kamé* é considerado mais forte que *Kairu*. Os animais *kamé* vencem os animais *kairu*, as criações *kamé* são consideradas perfeitas e perigosas enquanto que as *kairu* são imperfeitas e inacabadas. Esta dualidade e complementaridade forte/fraco, alto/baixo, sol/lua caracterizam o sistema de metades Kaingang (CLAUDINO, 2012, p. 108; SILVA, 2017, p. 30).

¹⁷ Todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade *kamé* ou *kairu*: o Sol é *kamé*, a Lua *kairu*; o *jémūje* (lagarto) é *kamé*, o *kajēr* (macaco) é *kairu*; persistência é *kamé*, inovação é *kairu*; objetos compridos são *kamé*, objetos redondos são *kairu*. (CLAUDINO, 2012, p. 108).

No ritual mais expressivo da religiosidade Kaingang, o *Ritual Kiki*¹⁸, em homenagem aos mortos, os *kamé* entram primeiro no cemitério, pois têm o espírito mais forte para lidar com os recém-mortos. Para os Kaingang a morte é uma parte indissociável da vida, sendo assim, o mundo dos mortos é uma aldeia localizada em outra dimensão em relação à dos vivos e se aqui chove, lá faz tempo seco, se aqui é dia lá é noite e vice-versa. “Tanto os mortos podem vir ao mundo dos vivos, quanto os vivos podem, em determinadas situações, ir ao mundo dos mortos”. Nesse ritual também são liberados os nomes que poderão ser usados nas crianças. (SILVA, 2017, p. 31; VEIGA, 2004, p. 271).

Outro aspecto importante na cultura Kaingang é o nome. As famílias recorrem aos nomes já existentes na sua marca tribal para escolher o nome da criança por nascer, levando em consideração o significado, o poder espiritual e as características que o nome dará a criança, a partir destes fatores decide-se como a criança será educada e seu papel na comunidade. (FREITAS, 2017, p. 43). Para os Kaingang, a criança é sagrada, pois segundo a tradição a criança pode ser um ancestral reencarnado e em sinal de respeito, os adultos devem ajoelhar-se para conversar olhando em seus olhos. (CLAUDINO, 2013, p. 50)

Não se pode deixar de falar do *kujá* (xamã), principal figura do sistema religioso tradicional dos Kaingang. Além de líder espiritual, o *kujá* é responsável por curar doenças e pelo bem estar dos Kaingang através do poder espiritual que recebe de seu *jagrê* (guia espiritual), normalmente um animal. (VYJKÁG, 1997, p. 120). Além dos animais, também podem ser *jagrê* anjos e santos como São João Batista, São Pedro e Nossa Senhora. (CAMARGO, 1997, p. 91). O *kujá* lidera os rituais Kaingang, sendo o único que pode ir ao mundo dos mortos em busca dos espíritos que se perderam de seus corpos. (VEIGA, 2004, p. 272)

¹⁸ O Ritual do *Kiki* é realizado pelos *kamé* e pelos *kairu* para expulsar os espíritos dos recém-mortos do cemitério para o *nũgme* (mundo dos mortos), situado à Oeste das aldeias. *Kiki* é o nome da bebida fermentada feita de mel que os Kaingang ingerem durante o ritual. (ROSA, 2012, p. 95). Neste ritual os Kaingang usam a pintura para identificar a marca a que pertencem; *kamé* usa listras pretas feitas com carvão de pinheiro (araucária) e *kairu* usa bolinhas vermelhas feitas da madeira de sete sangrias. (FERREIRA, 2014, p. 38).

A presença do *kujá* Jorge Garcia no Primeiro Encontro de Orientadores de Estudo, Pesquisadores e Professores Kaingang¹⁹, onde fez falas importantes e coordenou rituais, evidencia a presença da religiosidade na Educação Escolar Indígena Kaingang. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 26). Segundo Freitas (2017), a religião permeia a cosmologia Kaingang através de mitos, crenças, rituais e conhecimentos tradicionais, sendo possível explicar os acontecimentos da vida humana a partir dos conhecimentos e poderes espirituais do *kujá*. A autora salienta que “manifestações, quanto ao conhecimento das marcas e suas relações com a cosmologia Kaingang estão presentes no cotidiano pedagógico das escolas”, registrados nos trabalhos escolares dos alunos. (FREITAS, 2017, p. 41)

Quanto à produção de materiais didáticos feita durante o “Projeto Saberes Indígenas na Escola”, cabe ressaltar que professores e lideranças indígenas solicitaram que estes fossem imediatamente publicados, não só pela urgência na utilização, mas pela “desilusão de terem produzido materiais em cursos de formação anteriores e não terem visto o resultado das publicações²⁰”. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 27). Ademais, o material didático produzido pelo grupo de professores Kaingang nesta etapa do “Saberes Indígenas na Escola” visava “sobretudo o letramento, o numeramento e a presença dos saberes Kaingang na escola, como ficou decidido no encontro de agosto de 2014.

De autoria coletiva e no idioma originário, o livro *Kanhgág Vĩ Ki Kanhrân-rân Fã Ag Rânhrãj*, traz em seu conteúdo atividades direcionadas à alfabetização, atividades de numeramento, narrativas da tradição Kaingang, imagens representativas do seu universo e letras de canções. Tradicionalmente usadas para ensinar, as antigas canções Kaingang foram gravadas em CD, visto que o ensino pela oralidade é uma característica

¹⁹ O Primeiro Encontro de Orientadores de Estudo, Pesquisadores e Professores Kaingang ocorreu na Universidade de Passo Fundo de 05 a 08 de janeiro de 2015. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 26).

²⁰ Há pouca publicação de materiais didáticos tanto Kaingang quanto Guarani, pois na maioria das vezes os cursos de formação não publicam o que foi produzido pelos indígenas. Há publicações locais realizadas com o apoio de ONGs ligadas a igrejas como o COMIN e o CIMI, mas não foram avaliados pelo programa RSIE devido à sua circulação ocorrer apenas em escolas e Terras Indígenas. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 35).

indígena. Nesse sentido, Freitas (2017) afirma que a oralidade e o poder da palavra constituem as principais formas de educação indígena e de perpetuação dos conhecimentos tradicionais, sendo, através do poder das palavras, traduzido, o sagrado para os Kaingang, reafirmando que a “linguagem oral, corporal e espiritual constitui-se como elemento fundamental, comunicador de cultura, conhecimento e de percepção de valores necessários para a vida”. (FREITAS, 2017, p. 44)

Desse modo, o livro composto por exercícios autônomos, acompanhados por sugestões para atividades pedagógicas eletivas, que permitem ao professor planejar “aulas criativas e diversificadas a partir dos temas e metodologias sugeridas”, ainda conta com um encarte digital para que os professores possam adaptar, editar e imprimir as atividades para o uso em aula, evitando o preenchimento dos exercícios no livro para não torná-lo descartável. Vale ressaltar que as narrativas presentes no livro são divididas entre as histórias de hoje (acontecimentos do presente como a luta pela demarcação de terras) e as histórias de antigamente (narrativas da oralidade mítica) e são acompanhadas por desenhos representativos, considerados tão importantes quanto a escrita pelos professores indígenas. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 33; FREITAS, 2017, p. 74)

Todo o processo de elaboração do livro foi acompanhado pelos professores e pesquisadores da UFRGS e pelos coordenadores da Secretaria de Educação que verificaram a revisão dos materiais produzidos “à luz das pesquisas realizadas pelos professores Kaingang junto aos seus conhecimentos tradicionais”, demonstrando respeito às autorias indígenas. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p. 34)

No relatório foi evidenciada a autoria e protagonismo dos professores indígenas na elaboração dos materiais didáticos produzidos, ressaltando que a equipe considerou como maior ganho do programa, proporcionar aos indígenas a gestão de processos educacionais para que alcancem a educação diferenciada, específica e de qualidade que tanto têm lutado para efetivar em suas escolas. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p.37).

Seguindo a mesma direção, os professores indígenas Kaingang valorizam muito as ações de pesquisa junto aos mais velhos para a construção dos projetos pedagógicos, pois ao conhecer as histórias que foram esquecidas, as canções, as brincadeiras e demais jogos estão reavivando sua cultura, seus saberes. (RELATÓRIO SABERES INDÍGENAS, 2015, p.38)

Portanto, Freitas (2017) ressalta que os anciãos e os *kujás* são os “maiores detentores dos conhecimentos ancestrais e quanto mais esses conhecimentos forem evidenciados e articulados com os saberes escolares, melhores serão os resultados das aprendizagens dos alunos”, afirmando ainda que ao trazer as metodologias originárias para a escola, os professores indígenas fazem um “contraponto aos conhecimentos e metodologias que predominam - que são ocidentais, colonizadoras e com pretensão de universalidade”. (FREITAS, 2017, p. 86)

5. Considerações finais

Esta pesquisa versou sobre como se dá a articulação da religiosidade presente na cosmologia Kaingang com a educação escolar deste povo. Partindo do pressuposto que o Ensino Religioso, enquanto área do conhecimento, está presente no currículo escolar a partir da premissa da diversidade cultural, assegurada pela Constituição de 1988, questiona-se como este tema era (é) abordado na Educação Indígena Diferenciada.

Para tanto, foram realizadas leituras de artigos de intelectuais indígenas e não-indígenas sobre as especificidades da Educação Indígena Diferenciada, os marcos legais que asseguram aos povos indígenas o direito à uma educação diferenciada, específica e que valorize a cultura, a história e os saberes dos 305 povos indígenas falantes de 274 línguas que vivem no Brasil. Nesse sentido, foi feito um breve histórico do Ensino Religioso e da Educação Bilíngue Diferenciada no Brasil, para contextualizar o cenário da pesquisa. A escrita do histórico mostrou que a História do Ensino Religioso se funde à História da Educação Indígena no início da colonização do Brasil, visto que os jesuítas responsáveis pela educação no

país atuavam também junto aos indígenas buscando catequizá-los e moldá-los de acordo com os valores da sociedade colonizadora europeia.

Destaca-se, ainda, que a educação voltada para os indígenas no período Colonial, Império e República até a proclamação da Constituição de 1988, buscou o extermínio, a assimilação e posteriormente, a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, sem levar em consideração a cultura destes povos.

De modo que a diversidade cultural e religiosa da população brasileira só foi respeitada a partir da Constituição de 1988, resultado de muita luta e reivindicações dos povos indígenas e de organizações civis, bem como da implementação de leis internacionais garantindo o direito das populações originárias de criar meios próprios de ensino, alfabetização na língua mãe e ter respeitada as especificidades de sua diversidade étnico-cultural.

Nesse sentido, os professores indígenas vêm lutando para alcançar a autonomia na gestão das escolas indígenas, para tornar o ensino escolar indígena realmente bilíngue, diferenciado, atendendo às especificidades de cada povo e com qualidade, através da produção de materiais didáticos significativos para os alunos das escolas indígenas. Esta demanda por uma educação efetivamente diferenciada foi verificada na redação da Proposta Política Pedagógica das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul e no Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, documentos elaborados por professores indígenas Kaingang durante cursos de formação continuada. Esses documentos dispõem sobre a organização da educação escolar Kaingang ser voltada para a valorização da cultura, dos costumes e saberes tradicionais do povo Kaingang.

Dessa forma, o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang determina que a disciplina de Ensino Religioso seja substituída pela disciplina de Valores Kaingang, essa medida pode ser compreendida como uma forma de afirmação da identidade étnica do Povo Kaingang que busca o resgate e valorização da sua cosmovisão, do seu jeito de ver e organizar o mundo e com sua maneira própria de expressar a religiosidade

que os envolve. Com essa iniciativa, os professores indígenas buscam formar alunos conscientes dos costumes, saberes e conhecimentos milenares presentes na cultura de suas comunidades. Cultura esta, baseada na reciprocidade e complementaridade do sistema de metades clônicas, *Kamé* e *Kairu*, onde a presença das metades se faz sentir em todos os aspectos da vida do povo Kaingang fazendo com que a religiosidade presente em sua cosmovisão esteja presente nas atividades realizadas nas escolas indígenas.

A presença da religiosidade na cosmovisão Kaingang foi constatada nas atividades e materiais didáticos elaborados pelos professores Kaingang durante a participação destes no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, desenvolvido pela UFRGS. Nos materiais foi verificado que, para o Povo Kaingang, a religiosidade, presente em sua cosmovisão, perpassa todos os aspectos da vida cotidiana através do sistema de metades, *kamé* e *kairu*, que ao dividirem tudo o que existe no mundo - animais, plantas, minerais, emoções, corpos celestes, divindades e o próprio Povo Kaingang - deixa claro que há a complementaridade da outra marca que une o todo.

Com esta pesquisa espera-se ter contribuído para as reflexões acerca da Educação Indígena Diferenciada que os povos indígenas vêm lutando para conquistar. Construindo uma escola baseada nos conhecimentos tradicionais guardados por seus sábios anciãos, valorizando os saberes, as crenças e os métodos de ensino próprios de sua cultura, o Povo Kaingang certamente alcançará seu objetivo de proporcionar às crianças e jovens que frequentam as escolas indígenas uma educação efetivamente diferenciada, que valorize as especificidades de sua cultura.

A construção dessa escola indígena, feita por indígenas, passa pela atuação dos professores, também indígenas que, através da autoria de materiais didáticos que valorizam a organização sócio-cosmo-política presente na cosmovisão da sua cultura, tornam-se os protagonistas deste movimento/luta pela efetivação do direito a uma educação diferenciada. Para que os indígenas tenham autonomia para gerir suas escolas, definindo os conteúdos específicos que valorizem sua cultura, como os

professores Kaingang do Rio Grande do Sul fizeram, ao definir que para eles era/é mais relevante a disciplina de Valores Kaingang (que retrata a organização social, política e religiosa Kaingang) do que a disciplina de Ensino Religioso (onde são abordados temas referentes às diversas denominações religiosas, sua organização e tolerância religiosa).

Esta iniciativa se deve ao fato de que para as culturas indígenas a religiosidade está integrada a todos os âmbitos da vida, não sendo uma esfera separada das demais como na cultura ocidental, onde o sagrado, vida religiosa fica separada das atividades do cotidiano. Esta característica cultural indígena foi enfatizada e analisada ao longo desta pesquisa no intuito de ressaltar a religiosidade presente na cosmovisão do Povo Kaingang e como esta se relaciona com a educação escolar indígena. Ficou evidenciado que a religiosidade acompanha a pessoa Kaingang em todos os âmbitos de sua vida, incluindo-se a vida escolar, pois os Valores Kaingang englobam toda a organização social e a cosmovisão da cultura Kaingang. Sendo um caminho para tornar a Educação Escolar Indígena Diferenciada e culturalmente Específica para o Povo Kaingang.

Referências

- AMARAL, Fátima Trindade do. **O Protagonismo Kaingang no Espaço da Escola Indígena**. Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.
- BELFORT, Susana Andréia Inácio. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2016.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, acesso em 18/09/2019.
- CAMARGO, Sebastião Luiz. Os passos para ser kujã. In. **Ëg Jamën Kÿ Mũ: textos kanhgág**. Brasília: APBKG/Dka Áustria/MEC/PNUD, 1997, p. 87- 91.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo com todas as Formas de Vida do Planeta** Educação Oral e Educação Escolar Kaingang. 2014. 39 f. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Curso de Pedagogia, Porto Alegre, RS, 2014.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição:** Educação Indígena Kaingang. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

PORTO ALEGRE. Kamê e kajru: a dualidade fértil na cosmologia Kaingang. *In*. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 107-113.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Um breve resumo do Ensino Religioso na educação brasileira**. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 18/09/2019.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang:** Processos Próprios de Aprendizagens e Educação Escolar. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Ũn si ag tũ pẽ ki vênh kajrânran fã:** O Papel da Escola nas Comunidades Kaingang. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

FREITAS, Maria Inês de. **Escola Kaingang:** concepções cosmo-sócio-políticas. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe. O Papel do Ensino Religioso na Escola Pública no Contexto do Estado Laico. *In*: XVI FÓRUM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EDUCAÇÃO E PESQUISA, Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, RS. **Anais** [...] Novo Hamburgo, outubro de 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-e-historia-do-ensino-religioso/>>, acesso em 16/09/2019.

MARKUS, Cledes. **Culturas e Religiões: Implicações para o Ensino Religioso**. Cadernos do COMIN, nº 9. São Leopoldo, Nov/ 2009.

MEDEIROS, Juliana Scheneider. **Escola indígena e ensino de história**: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

REICHERT, Inês Caroline. **Tramas indígenas contemporâneas: doutores indígenas e autoria acadêmica em uma etnografia da ciência**. Proposta de qualificação de tese para o Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão Social. Feevale, 2016.

RIO GRANDE DO SUL, **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>>, acesso em 18/09/2019.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. 2012. Uma ponte pênsil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico Kaingang para a humanidade. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 91-105.

SILVA, Sergio Baptista. Cosmo-ontologia e xamanismo entre coletivos Kaingang. *In*: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (Org.) **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena**. São Paulo: ANPUH, 2014. v.3: il.; 23 cm. (Coleção Memória & Cultura NEMEC/PPGH), p. 69-96.

SILVA, Vivian de Fátima Oliveira da. **Entre Dois Mundos**: A Perspectiva dos Estudantes Kaingang da Comunidade Por Fi Ga sobre a Escola Não Indígena. 2017, 59 f. Monografia (graduação) - Universidade Feevale - Curso de História, Novo Hamburgo, RS, 2017.

STIGAR, Robson. Ensino Religioso: construção de uma proposta. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 2, p. 545-549, jul/dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis>>, acesso em 18/09/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório da Ação Saberes Indígenas na Escola**. 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/saberesindigenas/?portfolio=1a-edicao>>, acesso em 15/10/2019.

VEIGA, Juracilda. Cosmologia Kaingang e suas práticas rituais. *In*: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (org.) **Novas Contribuições aos Estudos Interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004, p. 267-284.

VYJKÁG, Adão Sales. A vida do Martim e suas principais ervas medicinais. *In*: VYJKÁG, Adão Sales et al. **Ëg Jamën Kÿ Mû: textos kanhgág**. Brasília: APBKG/Dka Áustria/MEC/PNUD, 1997, p. 119-123.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org