

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS INICIAIS:
CONVERSAS SOBRE O *ÂNTROPOS*, *THRÉSKEIA* E *EPISTÊME***

KELLYS REGINA RODIO SAUCEDO

**CASCVEL, PR
2015**

KELLYS REGINA RODIO SAUCEDO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS INICIAIS:
CONVERSAS SOBRE O *ÂNTROPOS*, *THRÉSKEIA* E *EPISTÊME***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, Nível de Mestrado. Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

**CASCADEL, PR
2015**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

S272f

Saucedo, Kellys Regina Rodio

A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais: conversas sobre o ântropos, thréskeia e epistême. / Kellys Regina Rodio Saucedo.— Cascavel, 2015.

253 p.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Ciência e religião. 2. Professores - Formação. 3. Ensino – Anos iniciais.
I. Malacarne, Vilmar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.7123
372.84

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
AREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS INICIAIS:
CONVERSAS SOBRE O *ÂNTROPOS*, *THRÉSKEIA* E *EPISTÊME***

AUTORA: Kellys Regina Rodio Saucedo

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Kellys Regina Rodio Saucedo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 23 de fevereiro de 2015.

Assinatura: _____
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte

Prof^a. Dra. Dulce Maria Strieder

Prof. Dr. Tarcísio Vanderlinde

Dedico este trabalho,
à minha avó Angela Munaro Comelli (*in memoriam*)
– meu maior referencial de educadora, mãe e mulher.

A Deus, “[...] porque Dele, por Ele, para Ele são todas as coisas”.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, pelo cumprimento das Suas promessas em minha vida.
Reportou-me ao lugar de sofrimento, para transformá-lo em lugar de alegria.

Do Senhor provém a força, o incentivo e, sobretudo, o amor.

“Fico a imaginar o dia em que meu nome irá chamar...”

Ao Ezequiel, meu esposo, o primeiro a acreditar e a incentivar meu retorno à
Universidade. Esse mérito é teu, nada o poderá ofuscar.

Nesse momento, e nos que estão por vir, de cada fruto colhido,
fica a certeza de que,
sem teu apoio, o plantio jamais teria se realizado.

Ao professor Dr. Vilmar Malacarne, que não se limitou à orientação da pesquisa,
indo além. Encorajou-me a olhar mais longe, para além das estrelas no céu, além do
que eu acreditava ser capaz de avistar e contar.

Às minhas amigas de todas as horas, Kely Cristina e Elocir Aparecida.
Amigas de mochila, de caminhada, de revisão de textos, cujo ombro amigo e cuja
parceria foram, e ainda são, essências para a minha jornada de estudos.

À Kely Cristina (novamente), pela transcrição das entrevistas.

À Maira Vanessa, por nunca impor limites para inserir-me na pesquisa da Pós-.

À Sofia, em especial, e, por extensão, aos colegas de Mestrado e do Grupo
FOPECIM,
pelas trocas e partilha de conhecimento nesta jornada.

Aos professores Dr. Antonio Paulo Benatte, Dra. Dulce Maria Strieder e
Dr. Tarcísio Vanderlinde, pelas importantes contribuições à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antonio Paulo (mais uma vez), por me iniciar na pesquisa, quando esse termo sequer fazia parte do meu vocabulário de estudante.

À professora Dra. Dulce (novamente), por dividir comigo um dos momentos mais importantes na vida de uma mulher, o nascimento dos filhos.

Ao pequeno Heitor, que de alegria encheu meu coração.

O milagre que eu procurava em você eu encontrei.

Deste sentido à minha passagem por esta instituição.

Aos meus amados sobrinhos. Em especial,
à Angela Gabriela, pela organização e codificação das entrevistas.

Ao Aloisio Guilherme, pela paciência na organização do meu *Lattes*.

Ao Matheus, nosso maior presente, não há palavras que possam descrever o quanto os momentos passados ao teu lado tornaram a rotina de estudos mais leve.

À pequena Heloísa, que chegou no finalzinho desse processo, mas há tempo de dar sua contribuição, com risinhos e babinhas.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, o que contribuiu para minha dedicação na realização e finalização deste trabalho, assim abrindo portas para outras etapas da minha vida acadêmica.

Aos professores do Mestrado,
pelas preciosas contribuições à minha formação para a pesquisa.

A todos os funcionários do Mestrado, pela atenção com as orientações burocráticas.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. **A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais: Conversas sobre o Ântropos, Thréskeia e Epistême**. 2015. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

A última década do século XX, no Brasil, representou um importante período para a reformulação do *corpus* normativo do Ensino Religioso. No histórico da disciplina, foi predominante a matrícula facultativa com oferta obrigatória nos currículos das escolas públicas de Ensino Fundamental. Entretanto, apesar dessa característica, o Estado delegava a voluntários, vinculados, em geral, a instituições religiosas, a responsabilidade pelo ensino da disciplina. Com a promulgação da Lei Federal nº 9475/1997, que alterou o disposto no art. 33 da LDB em vigor, a expressão “sem ônus para os cofres públicos” foi removida da lei federal, e os sistemas de ensino passaram a normatizar a contratação de professores. No Estado do Paraná, a Deliberação nº 01/2006, do Conselho Estadual de Educação, indica, como critério de seleção e contratação para o Ensino Religioso nos anos iniciais, prioritariamente, os alunos graduados em Pedagogia. Em virtude dessa instrução, formulou-se a seguinte questão central de pesquisa: como os Pedagogos estão sendo preparados para atuarem com a disciplina de Ensino Religioso? Em busca de resposta a esse questionamento, três instrumentos foram utilizados: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica teve por objetivo a compreensão do percurso do Ensino Religioso e da presença da Religião na História da Educação brasileira. Esses dados forneceram informações relevantes que alicerçam as principais questões sobre a formação inicial e a atuação de professores de Ensino Religioso. Foram agregadas, ainda, leituras mais específicas sobre diferentes contextos históricos, nos quais as relações entre Ciência e Religião tiveram – e, por vezes, ainda têm – diferentes repercussões na sociedade. Entende-se que, direta ou indiretamente, esses debates interferem na formação inicial e na atuação do professor, provocando implicações na sala de aula que podem contribuir, ou não, para o desenvolvimento das crianças em processos iniciais de aprendizagem. A pesquisa documental foi empreendida por meio da análise de leis, normas, instruções e demais documentos oficiais produzidos pelos órgãos legislativos e normativos nacionais, estaduais e municipais elaborados para organizar a disciplina de Ensino Religioso. A pesquisa de campo foi constituída por entrevistas com quatro coordenadores de cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, de Instituições de Ensino Superior situadas em Cascavel (PR), e pela aplicação de questionário aos alunos formandos desses cursos, o que propiciou a compreensão dos descaminhos na formação inicial em relação à docência do Ensino Religioso. Na Rede Municipal de Ensino, foram entrevistados o Coordenador Municipal do Ensino Religioso, quatorze professores dessa disciplina e um diretor de Escola Municipal. Os resultados da pesquisa indicam que a natureza da produção do conhecimento religioso e a influência da Religião no desenvolvimento infantil são conteúdos pouco enfatizados, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. Outro resultado importante desta pesquisa foi a verificação de que os participantes da amostra, em geral, apresentam sérias lacunas para construção de sínteses conceituais de tópicos relacionados a Ciência e a Religião. Os dados ressaltaram, ainda, a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos docentes de Ensino Religioso, pois a legislação em vigor não tem sido suficiente para elucidar as problemáticas com a abordagem dos conteúdos e, em alguns casos, a efetivação da atual proposta epistemológica do Ensino Religioso. Nesse sentido, sugere-se a inclusão, na formação

inicial e continuada dos professores pedagogos, de reflexões sobre o histórico da disciplina e sobre as diferenças metodológicas e epistemológicas da natureza dos conhecimentos religioso e científico, considerando que esses conteúdos são a base para a formação de pontes dialógicas com outras áreas do conhecimento, entre as quais o ensino de Ciências.

Palavras-chave: Ciência e Religião; Formação de Professores, Anos Iniciais.

SAUCEDO , Kellys Regina Rodio. **Teacher formation in religious education of elementary years: Conversations on Anthropes, Thréskeia and Epistême.** 2015. 253p. Qualification text (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education. Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel. 2015.

ABSTRACT

The last decade of the twentieth century was an important period for the reformulation of the legislative corpus regarding Religious Education in Brazil. In the history of the discipline, there has been the predominance of optional registration with mandatory offer in the curricula of public elementary schools. Nevertheless, despite this characteristic, the State delegated to volunteers, generally linked to religious institutions, the responsibility for teaching the subject. With the enactment of the Federal Law nº 9475/1997, which amended what was stated in the article 33 of the LDB (Law of Guidelines and Bases of Education) in force, the expression “at no cost to the state” was removed from this federal law, and education systems began to regulate the hiring of teachers. In the state of Paraná, the Deliberation nº 01/2006 of the State Board of Education indicates, as selection and hiring criteria for the Religious Education in the early years, primarily, the option for graduates in Pedagogy. This guideline led to the following central research question: how the pedagogues are being prepared to teach Religious Education? In order to answer this question, three instruments were used: literature review, documentary research and field research. Literature review aimed to cover the historical background of Religious Education and the presence of Religion in the History of Brazilian Education. These data provided relevant information underpinning the main issues on initial formation and the performance of Religious Education teachers. More specific readings on different historical contexts were also included, showing how the relationship between Science and Religion had – and sometimes still have – different impacts on society. It is understood that, directly or indirectly, these debates interfere with the teacher’s initial education and performance, with implications in the classroom that can contribute or not to the development of children in early learning processes. Documentary research was carried out through the analysis of laws, rules, instructions and other official documents produced by the national, state and municipal legislative and regulatory bodies designed to organize the subject of Religious Education. Field research was constituted by interviews with four coordinators of Education (Pedagogy) in-classroom courses of Higher Education Institutions from Cascavel (Paraná, Brazil) and by a questionnaire applied to senior students of these courses, which propitiated to apprehend the mismatches of initial education related to the teaching of Religious Education. With respect to the Municipal School System, interviews were carried out with the Municipal Coordinator of Religious Education, fourteen Religious Education teachers and a school director. The results indicate that the nature of the production of religious knowledge and the influence of Religion in child development are underemphasized content both in initial and in continuing education of teachers. Another important result of this study was the finding that the sample participants generally have serious shortcomings in their education with regard to constructing conceptual overviews of Science and Religion topics. Research data also highlighted the need to rethink the initial and continuing education of Religious Education teachers, because the current legislation has not been sufficient to elucidate the problem regarding the content approach and, in some cases, the materialization of the current epistemological proposal of Religious Education. In this sense, the suggestion is to include, in the initial and continuing education of pedagogues, discussions on the history of the discipline and the methodological and epistemological differences of the nature of religious and scientific knowledge, considering that these contents are the basis to build dialogical bridges with other areas of

knowledge, including the teaching of Science.

Keywords: Science and Religion, Teacher Education, Early Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Pertencimento religioso dos alunos formandos | 166 |
| Gráfico 2 – Formas de contato com a disciplina de Ensino Religioso | 167 |
| Gráfico 3 – Contato com conteúdos do Ensino Religioso durante a graduação | 168 |
| Gráfico 4 – Formas de contato com conteúdos do Ensino Religioso | 170 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Conteúdos por ciclo (PCNER) | 123 |
| Quadro 2 – Conteúdos Básicos do Ensino Religioso (6º e 7º ano) | 125 |
| Quadro 3 – Conteúdos Básicos e Objetivos do Ensino Religioso para os anos iniciais | 126 |
| Quadro 4 – Conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (AMOP) | 130 |
| Quadro 5 – Tendências Empirista e Racionalista de Ciência..... | 195 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Análises relacionadas à Ciência e Sociedade..... | 78 |
| Tabela 2 – Modelos do Ensino Religioso | 118 |
| Tabela 3 – Modelo das Ciências da Religião | 120 |
| Tabela 4 – Dos conteúdos, práticas de ensino e/ou metodologias do Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia | 153 |
| Tabela 5 – Percepções sobre temas do Ensino Religioso na educação formal..... | 161 |
| Tabela 6 – Competências para a docência do Ensino Religioso..... | 171 |
| Tabela 7 – Diferenças entre Ciência e Religião | 173 |
| Tabela 8 – Relações entre Ciência e Religião na atualidade | 175 |
| Tabela 9 – Compreensão de Ciência e Religião dos alunos formandos de Pedagogia | 177 |
| Tabela 10 – Caracterização dos professores de Ensino Religioso, anos iniciais. ... | 181 |
| Tabela 11 – Percepções sobre a formação inicial para a docência do Ensino Religioso..... | 183 |
| Tabela 12 – Influência da experiência religiosa no planejamento de aulas..... | 192 |
| Tabela 13 – Ciência e Religião na concepção de professores da Rede Municipal de Ensino | 196 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| AMOP | Associação dos Municípios do Oeste do Paraná |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação |
| ANIS | Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero |
| APCs | Associação de Professores Católicos |
| ASSINTEC | Associação Inter-Religiosa de Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFAM | Centros de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIER | Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| CTS | Ciência, Tecnologia e Sociedade |
| DCER | Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Religioso |
| DCNFP | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica |
| DCNGEB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica |
| DCNGP | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia |
| DEF | Departamento de Ensino Fundamental |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EF | Ensino Fundamental |
| ENBRERs | Encontros Nacionais dos Bispos Responsáveis pelo Ensino Religioso nos Regionais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| ENER* | Encontro Nacional do Ensino Religioso(s) |
| ER | Ensino Religioso |
| FONAPER | Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso |
| FOPECIM | Grupo de Formação de Professores de Ciência e Matemática |

| | |
|-----------|--|
| GRERE | Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICV | Iniciação Científica Voluntária |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB/LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEC | Liga Eleitoral Católica |
| MEB | Movimento da Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEPP-DH | Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos |
| OLÉ | Observatório da Laicidade na Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCNER | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso |
| PDT-RJ | Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PMDB-BA | Partido do Movimento Democrático Brasileiro da Bahia |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PR | Paraná |
| PUCMG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SEED | Secretária de Estado da Educação |
| SEMED | Secretária Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | x |
| LISTA DE QUADROS..... | xi |
| LISTA DE TABELAS | xii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | xii |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1. RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 23 |
| 1.1 OS SIGNIFICADOS DA RELIGIÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO | 45 |
| 1.2 ESCOLA E RELIGIÃO..... | 53 |
| 2. A CIÊNCIA NA SOCIEDADE..... | 62 |
| 2.1 A CIÊNCIA EM ENCONTROS E DESENCONTROS COM A RELIGIÃO | 62 |
| 2.2 A CIÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA | 75 |
| 2.3 ESCOLA E CIÊNCIA..... | 87 |
| 3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO | 98 |
| 3.1 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO | 104 |
| 3.1.1 A Formação do Pedagogo e o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 108 |
| 3.2 O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO: BRASIL E ESTADO DO PARANÁ | 117 |
| 3.2.1 As Orientações Curriculares do Ensino Religioso no Município De Cascavel (PR) | 128 |
| 4. METODOLOGIA | 137 |
| 4.1 O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA..... | 137 |
| 4.2 O CAMPO DE PESQUISA | 139 |
| 4.3 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA | 140 |
| 4.4 A ABORDAGEM DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO..... | 144 |
| 5. OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO RELIGIOSO..... | 148 |
| 5.1 A MATRIZ CURRICULAR DE CURSOS DE PEDAGOGIA..... | 148 |
| 5.1.1 Os Coordenadores de Cursos de Pedagogia | 151 |
| 5.1.2 Ensino Religioso, Ciência e Religião na Voz de Alunos de Cursos de Pedagogia | 164 |
| 5.2 O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (PR)..... | 180 |
| 5.2.1 Os descaminhos do Ensino Religioso na cidade de Cascavel (PR) | 200 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 206 |
| REFERÊNCIAS..... | 214 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICES | 245 |
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia presencial de IES, em Cascavel (PR) | 246 |
| APÊNDICE B - Questionário aplicado em alunos formandos do curso de Pedagogia presencial, em IES de Cascavel (PR) | 247 |
| APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com coordenador do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR) | 248 |
| APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores de Ensino Religioso dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR) .. | 249 |
| APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com diretor de escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR) .. | 250 |
| ANEXOS | 251 |
| ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... | 252 |
| ANEXO B – Folha de Aprovação do Projeto de Pesquisa | 253 |

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores para a docência do Ensino Religioso (ER)¹ tem sido foco frequente de pesquisas nos últimos anos. Muitas destas pesquisas foram motivadas pelo redimensionamento epistemológico da disciplina e pelas alterações no processo de contratação de professores, regulamentações essas dispostas a partir da alteração do art. 33², da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/1996.

A disciplina que integra, atualmente, a Base Nacional Comum do Ensino Fundamental (EF), é de oferta obrigatória nas escolas públicas brasileiras³. No período que antecedeu a LDB, Lei Federal nº 9394/1996, o Ensino Religioso estava sob a responsabilidade de instituições religiosas, que atendiam voluntariamente os alunos matriculados na disciplina. Os modelos catequéticos, teológicos, de caráter confessional e interconfessional, predominaram no cenário educacional. Com a promulgação da LDB o modelo pedagógico, com ênfase no pluralismo religioso, passou a orientar o planejamento da disciplina. Desde então, se tornou eminente a necessidade de isonomia na abordagem dos conteúdos em relação às outras áreas do conhecimento, que compõem a matriz curricular do Ensino Fundamental. Uma das principais consequências dessas alterações (e que deveria garantir o tratamento isonômico da disciplina) foi à responsabilização do Estado pela contratação de professores.

No Estado do Paraná a contratação de professores segue as instruções da

¹ O significado do termo Ensino Religioso sofreu alterações no tempo e na História da Educação. “Trata-se, pois, de um termo portador de múltiplos significados e que se refere a práticas muito diferenciadas e, obviamente, a interesses diversos” (PASSOS, 2007a, p. 31). No **Dicionário Enciclopédico das Religiões**, a conceituação faz referência à “[...] doutrinação e educação da fé religiosa” (SCHLESINGER; PORTO, 1995, p. 225-229). Nesta pesquisa, manteremos o uso dessa nomenclatura, em virtude das legislações federal, estadual e municipal, entretanto nossa concepção não tem qualquer relação com o pressuposto doutrinário, dogmático e catequético muitas vezes atribuído ao uso do termo. Nosso foco é o estudo da Religião em função da dimensão religiosa do ser humano e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² A redação final do artigo 33, da LDB, foi dada em 22 de julho de 1997, ao ser sancionada a Lei Federal nº 9475. Essa lei removeu a isenção do Estado em relação à contratação de professores para o Ensino Religioso, chamando a responsabilidade dos sistemas de ensino para os critérios de seleção. Essa normatização promoveu diferentes interpretações e deliberações nos Estados brasileiros. Nesta pesquisa, a centralidade da investigação fica pelo estabelecido na deliberação do Estado do Paraná, *locus* de investigação.

³ Apesar da obrigatoriedade na oferta pelas escolas, é importante esclarecer que a matrícula na disciplina é facultativa e a frequência às aulas é uma decisão que compete aos pais.

Deliberação nº 01/2006, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Esse documento, entre outras coisas, apresenta como critério de seleção e contratação de professores para o Ensino Religioso nos anos iniciais, prioritariamente, a graduação em Pedagogia e, para os anos finais, a graduação na área de Ciências Humanas⁴, com especialização em Ensino Religioso.

Pensar na habilitação e admissão dos professores significa pensar na formação inicial deles, assim como, na licenciatura, nos conteúdos e nas disciplinas que integram a matriz curricular dos cursos. Nas últimas décadas, um número significativo de pesquisas tem se constituído a respeito da formação inicial de professores sob diferentes perspectivas e áreas do conhecimento (GIROUX; McLAREN, 1995; ANDRÉ, 2002; LIBÂNEO, 2006; GATTI; BARRETO, 2009; MALACARNE, 2007, 2011; BRZEZINSKI, 2008, 2012).

No que tange à docência do Ensino Religioso, os estudos de Garutti (2006), Klein e Junqueira (2008), Malvezzi e Toledo (2010) estão entre os que analisam a legislação referente às exigências para a formação e a contratação de professores. Outras pesquisas se ocupam de identificar o perfil de cursos de licenciatura voltados para a formação de professores de Ensino Religioso (MENSLIN; JUNQUEIRA, 2008; JUNQUEIRA, 2010), além do mapeamento de cursos de licenciatura e especializações, na modalidade à distância, para qualificação de professores de Ensino Religioso (JUNQUEIRA; RODRIGUES; ALVES, 2010).

Ainda, é pertinente citar os trabalhos a respeito da habilitação para o Ensino Religioso em cursos de Ciências da Religião (CARON, 2007), da prática docente e da formação continuada promovida por órgãos municipais (BERTONI, 2009; DIAS, 2012) e dos impasses, para os processos de ensino e aprendizagem, de tópicos controversos, relacionados à Ciência e à Religião, na Educação Básica e no Ensino Superior (MAHNER; BUNGE, 1996; CAMPOS, 2004; SEPULVEDA; EL-HANI, 2004; RAZERA; NARDI, 2006; BIZZO, 2008a) — isso para mencionar somente alguns trabalhos.

Essas são pesquisas consistentes e relevantes para a área. Entretanto, especificamente, sobre a formação inicial do Pedagogo para a docência do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os trabalhos são ainda poucos e incipientes. Esse fato direcionou a formulação de algumas perguntas sobre os

⁴ Preferencialmente graduados em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia.

processos formativos desses profissionais, assim como os desdobramentos dessa formação no caso de professores em serviço. Diante do exposto, pergunta-se: —A formação inicial do Pedagogo abrange, de alguma maneira, conteúdos do Ensino Religioso, matéria com a qual irá trabalhar no Ensino Fundamental, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores — DCNFP (BRASIL, 2002)? —E quais seriam as disciplinas que comporiam a matriz curricular, em vigor, nos cursos de formação inicial, que abordam estudos de Religião?

Essa investigação teve por pretensão, também, refletir sobre problemas educacionais contemporâneos envolvendo Ciência e Religião. O objetivo foi o de compreender como os professores em serviço concebem e abordam essas duas formas de produção do conhecimento humano ao pensarem os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além de pretender compreender essa concepção e abordagem dos professores outro objetivo é analisar as respostas desses profissionais quanto à influência da Religião no desenvolvimento da criança.

A relevância desses questionamentos aproxima-se das atividades desenvolvidas pelo futuro professor em sala de aula, considerando que a sua prática pedagógica é substancialmente influenciada, direta ou indiretamente, pelas relações que estabelece com o conhecimento durante sua vida acadêmica. Na concepção de Malacarne (2007, p. 14), quando são identificados alguns dos aspectos “[...] constitutivos desta formação, certamente se estará fornecendo elementos para melhor compreender, além de cursos de formação de professores, os caminhos das políticas de educação no país”.

Não foram, no entanto, nesse ponto que iniciaram as conversas sobre a formação de professores e, menos ainda, sobre como alunos e professores compreendem a influência da Religião (*thréskeia*) e da Ciência (*epistême*) para o desenvolvimento humano (*ântropos*). O meu interesse pela formação de professores ocorreu em 2002, por meio da disciplina de Didática, ao cursar o segundo ano da graduação em História, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Foi a partir das reflexões sobre a função do professor, e da influência que a postura didático-pedagógica assumida por ele em sala de aula exerce sobre os alunos, que realizei leituras sobre o tema, relacionadas aos processos de avaliação escolar.

Em 2007, ao assumir as primeiras aulas como professora celetista da Rede Estadual de Ensino do Paraná, para minha surpresa, estas não eram de História – o curso que havia, de alguma maneira, me licenciado para docência –, mas eram aulas de Ensino Religioso nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (antiga 5ª e 6ª série).

Na escola, em que atuei como professora da disciplina, não havia materiais que orientassem sobre quais eram os conteúdos trabalhados na disciplina. Havia somente algumas apostilas da Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec). Eram apostilas que ainda remetiam à concepção confessional e interconfessional de ensino. O desconhecimento da legislação e dos conteúdos, isso somado à ausência de discussões sobre o tema na formação inicial (No curso de História, a Religião é abordada em termos políticos e econômicos, não em termos educacionais!) e a minha própria concepção equivocada do que seria o Ensino Religioso, muito próximo ao modelo catequético de ensino, foram alguns dos elementos que levaram a um conjunto de falhas na elaboração do meu planejamento de aulas.

Nos anos seguintes continuei com as aulas de Ensino Religioso, mas busquei uma especialização na área. A pós-graduação foi fundamental para a mudança da minha postura em sala. Meu trabalho de conclusão de curso contemplou a formação inicial de professores para a docência do Ensino Religioso, nos anos finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2010 ingressei no curso de Pedagogia e, mais uma vez, a formação inicial despertou meu interesse entre os demais temas de pesquisa. Entretanto, a própria representatividade de Religião assumiu outro significado para minha vida desde 2006, mais próxima da espiritualidade e distante da tradição religiosa institucional⁵. Essa minha nova condição mudou meu modo de compreender o mundo e de me relacionar com as pessoas. Foi, também, o impulso para realização de novas pesquisas sobre a formação de professores, agora com o foco no Pedagogo, no Ensino Religioso e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Entre os anos de 2005 e 2006 fixei minha residência, temporariamente, na Europa com o objetivo de regularizar meu direito à dupla cidadania e realizar estudos de língua. Residi, mais precisamente, na cidade de Roma, na Itália. Este foi um momento de profundas reflexões existenciais. Convidada por amigos, passei a frequentar uma Igreja Evangélica, fato que motivou, desde então, a dedicação a momentos diários de leitura da Bíblia, o que mudou completamente minha visão de mundo sobre assuntos relacionados a Deus, ao Homem, à Religião e à Ciência. Essa experiência interferiu inclusive nas minhas escolhas de pesquisa acadêmica, sendo hoje o principal vetor delas.

Essas pesquisas fizeram parte de um projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV) e da experiência empírica como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de Pedagogia. A partir desses resultados iniciais, estavam lançadas as bases para um projeto maior que eu mesma desconhecia até iniciar as primeiras leituras para a elaboração desta dissertação⁶. Quando da minha aprovação, no Programa de Pós-Graduação, já integrando o Grupo de Pesquisas Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM), iniciei a reformulação do projeto agregando as sugestões do meu orientador quanto à inserção de reflexões sobre a compreensão que têm de Ciência e Religião não apenas os alunos formandos, mas também os professores de Ensino Religioso em serviço. Considerando, ainda, na investigação, quais são as opiniões desses alunos e professores sobre esses conhecimentos para o desenvolvimento da criança. Foi assim que nasceu o projeto de pesquisa que intitulou essa dissertação.

O principal objetivo da pesquisa foi o de analisar a formação inicial dos Pedagogos para o Ensino Religioso, e os desdobramentos dessa formação nos professores que atuam com a disciplina na Rede Municipal de Ensino. Tratava-se de verificar, também, qual era a compreensão de alunos formandos e de professores em serviço quanto à temática da Ciência e da Religião. Os resultados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo são apresentados neste trabalho em cinco capítulos, comentados a seguir.

O capítulo 1 faz referência ao percurso da Religião, ou Instrução Religiosa, ou Ensino Religioso, na História da Educação brasileira. O recorte temporal inicia na época colonial, em que a Igreja Católica tinha o monopólio dos processos educacionais, passando pelas Constituições brasileiras, até a atual legislação em vigor, a qual garante a permanência dos estudos de Religião no ambiente escolar. As seções seguintes desse capítulo tratam das discussões sobre os sentidos e os significados da Religião na sociedade e seus possíveis desdobramentos na escola, por meio da disciplina de Ensino Religioso.

O capítulo 2 apresenta as relações entre Ciência e Religião em diferentes contextos históricos. Na primeira seção foram analisados os encontros e os desencontros da Ciência com a Religião nos séculos XVI, XVII e XVIII a partir de

⁶ Essa afirmação tem base no fato de que o projeto apresentado para a seleção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado/PPGE, permanecia muito próximo das pesquisas realizadas durante a graduação em Pedagogia.

dois marcos: as pesquisas em torno da astronomia e o desenvolvimento da mecânica celeste. Justifica-se que esse recorte temporal levou em consideração a emergência da Ciência Moderna e as implicações desse acontecimento para a definição dos significados assumidos por essas duas áreas. O capítulo é constituído ainda por outras duas seções: A Ciência na Sociedade Contemporânea e Escola e Ciência. A primeira seção abrange as ideias de secularização e de contrassecularização; a Religião na formação da opinião pública e no desenvolvimento de pesquisas científicas; e a apresentação de algumas tipologias metodológicas utilizadas para classificar os modelos explicativos de Ciência e Religião. A segunda seção refere-se às reflexões sobre os significados e a relevância do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também desenvolve reflexões sobre a relação da Ciência com o conhecimento religioso, ponderando, brevemente, sobre os obstáculos que podem surgir nos processos de ensino e aprendizagem, no caso de uma formação inicial que desconsidere o significado da Religião para o desenvolvimento da criança.

No capítulo 3, as pesquisas sobre a formação inicial de professores e o currículo do Ensino Religioso são o foco da análise. Uma das seções desse capítulo foi direcionada especificamente à formação inicial do Pedagogo para a docência do Ensino Religioso nos anos iniciais e uma outra para a compreensão das orientações curriculares da disciplina a partir da análise de documentos federais, estaduais e municipais.

A opção pela combinação de métodos qualitativos e quantitativos na realização da pesquisa foi justificada no capítulo 4. Este apresenta, também, o problema central da pesquisa, a delimitação do campo de coleta de dados, os instrumentos metodológicos utilizados e a escolha de métodos para a abordagem dos dados da pesquisa de campo.

O último capítulo (capítulo 5) desvela os resultados alcançados por meio da pesquisa de campo realizada em quatro Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, e em quinze Escolas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR). Esse capítulo contém a descrição e a análise dos dados: (i) das matrizes curriculares das quatro IES, (ii) das entrevistas com os coordenadores de curso, nas respectivas instituições e (iii) dos questionários aplicados aos alunos concluintes da graduação em Pedagogia. Integram, ainda,

esse capítulo a descrição e a análise das entrevistas com: (i) o coordenador do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino; (ii) um diretor de escola municipal e (iii) 14 docentes do Ensino Religioso de 15 escolas, das 61 que formam a Rede de Ensino. Esses dados foram triangulados com os resultados obtidos nas pesquisas bibliográfica e documental e revelam um cenário preocupante sobre a formação inicial e continuada de professores em relação à docência do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os estudos sobre a influência da Religião, nos primeiros colégios jesuíticos (1553), fundados pela Companhia de Jesus, no Brasil tem lugar comum na historiografia. Muito embora, seja mencionada com menor frequência a Ordem Franciscana antecede esse período no cenário educacional brasileiro⁷. Significativa crônica sobre a matéria foi publicada por Jaboatão sob o título *Novo Orbe Seráfico Brasílico* [entre 1858 e 1862]. Nesta obra, o autor registrou a primazia das atividades franciscanas em relação a outras ordens religiosas participantes da colonização no país, em regiões do nordeste.

Estudos de Miranda (1969), Iglesias (2010, 2012) e Saviani (2011), também, indicam a contribuição dos frades franciscanos Bernardo de Armenta, Alonso Lebrón⁸ e outros frades para a formação da personalidade brasileira. A unidade administrativa⁹ da Ordem, estabelecida em Laguna (Viaçã/SC), no litoral catarinense, é apontada como “[...] a primeira experiência de educação escolar em terras brasileiras” (IGLESIAS, 2012, p. 115). Sendo a participação dos frades franciscanos não menos significativa do que o ideário pedagógico humanista dos padres jesuítas é pertinente fazer-lhes menção, neste contexto.

A partir de 1538 e, por quase uma década, um grande contingente de índios Guarani-carijó foi catequizado pelos freis Armenta e Lebrón nas escolas fundadas, no sul do Brasil. Saviani (2011, p. 40), baseado em Mota (1984), afirma que os frades “[...] usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução” método, posteriormente, adotado pelos jesuítas.

A prática da evangelização realizada pelos freis franciscanos foi confirmada, na carta expedida, pelo padre Manoel da Nóbrega (1517-1570),

⁷ No período de 1500 a 2010 Iglesias (2012) localizou, apenas, 34 obras relacionadas ao tema, franciscanos no Brasil, indicando segundo o autor a precária atenção dada a presença dos frades pelos pesquisadores brasileiros.

⁸ Não existem registros precisos sobre a data de nascimento dos frades Armenta e Lebrón. Quanto ao possível falecimento de Armenta os autores dividem-se entre 1547 e 1549, já Lebrón foi dado por desaparecido, alguns pesquisadores mencionam uma viagem a Espanha, no ano de 1549, mas não existe registros oficiais.

⁹ Da unidade administrativa derivaram custódias, conventos, estabelecimentos e dois internatos, numa região que ficou conhecida como Província Franciscana do Santo Nome de Jesus.

Os gentios são de diversas castas, uns se chamam Goyanases e outros Carijós. Este é um gentio melhor que vivem nessa costa: os quais procuraram muitos deles os frades Castelhanos para lhes ensinar e também aprenderam sua doutrina, esses tinham casas de recolhimento para mulheres, para monjas e outras de homens, para frades (NÓBREGA, [1551 ou 1552], s./p., tradução nossa)¹⁰.

A carta apresenta um conceito – “doutrina” –, que é pouco explorado pela historiografia franciscana. De acordo com Janeiro (1985), para o contexto da colonização, o termo “doutrina” exprime dois significados: (i) espaço onde se ensina ou (ii) doutrina e/ou grupos de indígenas cristianizados. A compreensão desses significados é determinante para explicar a participação dos frades franciscanos quanto aos elementos pedagógicos que nortearam suas ações educacionais no Brasil.

Quanto ao trabalho pedagógico, ou seja, como educação sistematizada Iglesias (2012) afirma a possibilidade de verificação, em fontes documentais, dessa ação, especificamente, quanto ao modelo franciscano de evangelização no século XVI, na América. Sobre a atividade pedagógica doutrinária, o autor postula:

[...] se constata que a mediação cultural dos franciscanos se deu a partir da análise das condições concretas [...] da indissociabilidade desses elementos verificados na atuação dos frades na América, foi razoável tomá-la como um trabalho pedagógico [...]. Portanto, não há óbice em se considerar a atuação dos franciscanos a partir de 1538, na região sul do Brasil, uma experiência educacional estruturada (IGLESIAS, 2012, p. 122-123).

Foi a partir das atividades evangelísticas dos frades Bernardo de Armenta, Alonso Lebrón, nas chamadas ‘casas de recolhimento’ masculinas e femininas para os índios, que emergiu a possibilidade de análise da prática de ensino e aprendizagem realizada nesses locais. Miranda (1969) e Iglesias (2012) consideram que nestes locais o aspecto religioso foi extrapolado pelas necessidades educacionais, o que exige uma maior concentração de esforços em pesquisas sobre esse campo educacional e suas raízes na formação e identidade do país.

Na Paraíba, entre 1589 e 1619, por exemplo, os frades franciscanos participaram do projeto colonizador da região. Sua tarefa consistia em “[...]”

¹⁰ “Los gentiles son de diversas castas, unos se llaman Goyanazes, otros Carijós. Este es un gentio mejor que ay en esta costa: a los quales fueron no a muchos esos dos frailes Castellanos a los enseñar: y tambien tomaron su doctrina, que tenian ya casas de recogimiento para mugeres, como monjas: y outra de hombres, como de frailes” (NÓBREGA, [1551 ou 1552], s/p.).

domesticar os aborígenes e prepará-los para exercer as mais diversas funções a serviço da Capitania” (LIMA; LIMA, 2008, p. 8). Os fatores que motivaram o abandono do projeto foram registrados por Jaboaão [entre 1858 e 1862],

[...] por causas particulares, violencias dos que governavão, ambição dos Principaes, interesse dos Parochos, e emulação de Religiosos de outra Família, de que se seguião aos nossos, subditos, e prelados, turbações, contendas, calumnias, e outros graves, e quotidianos incommodos, [...], forão os nossos desobrigados desta pezada carga, [...] (p. 363)¹¹.

A ausência de entendimento com os padres jesuítas que aportavam na Colônia para “[...] sustentar e preparar os obreiros da catequese dos índios” (MIRANDA, 2012, p. 176)¹² e as controvérsias com o Capitão-Mor, da Paraíba, Feliciano Coelho de Carvalho, foram alguns dos motivos que levaram a Ordem Franciscana a abandonar os aldeamentos indígenas, em 1619. A tarefa de catequizar os índios, momentaneamente, foi entregue ao clero secular (LIMA; LIMA, 2008).

No decorrer do século XVI, ainda que em menor contingente e com reduzida estrutura, outras ordens religiosas, além dos franciscanos, desenvolveram atividades educativas ao se estabelecerem no país, entre elas: beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. A atuação dessas diferentes congregações religiosas aconteceu sem a proteção da coroa portuguesa. Questão contrastante com a Companhia de Jesus, que recebeu apoio do Rei de Portugal, e das autoridades do território conquistado na América Meridional. Desde sua chegada, entre outras funções, os jesuítas assumiram a missão de converter os índios¹³ (gentios) aos costumes culturais e religiosos da Europa, como está registrado na

¹¹ Mantida a grafia da época.

¹² De acordo com Miranda (2012) no Brasil os colégios jesuítas assumiram propósitos distintos em relação à sua origem na Europa. No contexto Reforma Protestante a Companhia de Jesus veio como resposta às decisões tomadas durante o Concílio de Trento. Como parte significativa das vicissitudes da Contra Reforma Católica os jesuítas assumiram a função de desenvolver a instrução escolar formal, lado a lado com a educação religiosa.

¹³ A ação pedagógica da Companhia de Jesus, no Brasil, permite estudos relacionados a diferentes grupos sociais, entre eles: os imigrantes europeus, os negros africanos, os nativos, entre outros. O foco na doutrinação dos povos indígenas é intencional, haja vista, a relevância e a influência religiosa da missão Jesuítica nas Reduções do Guairá. O território das missões do Guairá, distante aproximadamente 150 km de Cascavel, PR, está assim delimitado: “[...] parte de Guairá, ocupa as margens do Paraná, passa por Iguazu, avança o que são hoje territórios da Argentina em Misiones, passam pelo Paraguai e pelo Rio Grande do Sul” (CURY, 2013, p. 132).

carta expedida, em 1550, pelo padre Manoel da Nóbrega e endereçada ao padre Simão Rodrigues (1510-1579),

Neste Porto Seguro e em Ilheós encontrei uma certa gente que é casta de Topinichins, entre os quaes existem muitos dos nossos e dos naturaes [...] vivem elles á maneira de Gentios, por carencia de quem lhes aponte a verdade, e posto venham alguns á missa na matriz, seria necessário que alguns Irmãos houvessem por ajudar os Christãos e mesmo converter os Gentios. Visitei algumas aldeias delles e acho-lhes bons desejos de conhecer a verdade [...] si bem que seja difficil fazer desarraigal-os aos mais velhos as suas más usanças, com os meninos, porém, se póde esperar muito fructo, porque não se oppõem quasi nada á nossa lei e assim me parece que esteja aberta a porta para muito ajudar as almas nesta terra (NÓBREGA, 1931, p. 107)¹⁴.

Por meio da instrução e da catequese os jesuítas procuravam impedir que os índios fossem escravizados pelos portugueses, mas para isso era necessário submeter os nativos a Religião Católica. Mattos (1958) irá denominar o ensino sistematizado pelos jesuítas de 'Período Heroico', entre os anos de 1549 e 1570¹⁵. A prévia do modelo, posteriormente, estabelecer-se-ia amparado no *Ratio Studiorum* (1570-1759)¹⁶. A primeira versão do documento é de 1586, a segunda data de 1591, mas sua edição e promulgação ocorreram em 1599, resultado da terceira versão. Nesta mesma data passou a vigorar em todos os colégios da Companhia.

O *Ratio* era constituído por normas que regulamentavam o ensino praticado nos colégios jesuíticos, fazendo memória às Constituições da Companhia de Jesus, elaboradas por Inácio de Loyola (1491-1556). Entre as principais características do documento estava a regulamentação das atividades, funções e métodos avaliativos do programa de ensino jesuíta que, anteriormente, era estruturado pelas regras contidas nos denominados *Ordenamentos de Estudos*, uma espécie de regimento interno.

¹⁴ Mantida a grafia da época.

¹⁵ O uso desse termo para o período tem estreita ligação com as condições materiais de subsistência, que melhorariam significativamente a partir da implantação da redízima, pela Coroa portuguesa. A redízima representou dez por cento dos impostos arrecadados na Colônia brasileira e eram repassados aos jesuítas para manutenção dos colégios.

¹⁶ Nesta pesquisa fez-se a opção pela designação "o Ratio Studiorum" utilizada tradicionalmente entre os jesuítas franceses e pelo padre jesuíta Leonel Franca (1952) ao contrário do termo "a Ratio Studiorum" opção de usada por autores como Oliveira (2005), Veiga (2007) e Miranda, (2012).

A orientação para os estudos reunia o ensino científico à doutrina religiosa, sendo “[...] um dos ministérios mais importantes [...] ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso [...]” (FRANCA, 1952, p. 119).

Tal orientação leva a crer que associado ao ensino rudimentar, da leitura e das primeiras letras, estava enraizada a missão catequética-evangelizadora. Essa ênfase se sobressaía, tanto entre os franciscanos, quanto entre os jesuítas, quer seja, na formação dos estudantes “[...] no saber e em tudo quanto pode contribuir para o **auxílio das almas** [...]” (FRANCA, 1952, p. 133, grifo nosso), quer seja, ao prefeito responsável pelos estudos. A este competia “[...] organizar, orientar, dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam façam maior progresso na virtude, nas boas letras e na Ciência, para a maior glória de Deus” (ibidem, p. 138).

Como o objetivo do ensino jesuítico era alcançar a todas as almas sua oferta era gratuita. No Brasil, em particular, ocorreu o inverso da Europa, lá a instrução escolar permanecia relegada as elites, que podiam custear as despesas com a educação. Havia, ainda, nas escolas europeias a presença de mestres-escola locais, estes assumiam a tarefa de ensinar, colidindo com a atividade dos jesuítas, foram assim os casos de Florença, Modena, Segovia e Paris (MIRANDA, 2012).

Na Colônia, ao contrário, a fundação dos colégios jesuíticos esteve a princípio restrita a formação de obreiros para a catequese dos índios, em pouco tempo o próprio Rei interveio e passaram a ser acolhidos índios e pardos nas atividades de ensino, mesmo contra a vontade dos moradores europeus. Segundo Miranda (2012, p. 177): “A gratuidade do ensino abria as portas dos colégios a todas as classes sociais: não somente aos que viriam a ser futuros clérigos, mas, também, aos leigos, desejosos de progredir no saber humanístico [...]”.

A instrução escolar representava uma nova mentalidade formativa à população. Por esse viés discursivo, ao democratizar o ensino os jesuítas estariam propiciando a “mais alta dignificação humana” (*RATIO STUDIORUM*, 2009, XV, 50). Para aqueles que ingressavam nos colégios da Companhia de Jesus deveria estar claro que receberiam cuidados “[...] tanto da sua formação nas artes liberais, como na piedade e nas restantes virtudes” (ibidem, XXIV, 1).

A proposta educativa do *Ratio*, de modo mais afirmativo, na regra nº 1, dizia respeito à piedade unida ao saber. Assim, o programa de estudos descrito no

documento estava assentado claramente numa proposta de valores éticos e religiosos, própria do seu tempo histórico.

Ainda como instrumento para evangelização dos “gentios” os jesuítas recorriam a crianças órfãs (SAVIANI, 2011). Sobre o plano de instrução elaborado por Manoel da Nóbrega, o autor descreve:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. (p. 43).

Pela intervenção dos meninos brancos esperava-se que os meninos índios fossem atraídos e, conseqüentemente, seus pais, sobretudo, os chefes das tribos, levando todo grupo à fé católica. Já o trabalho pedagógico desenvolvido pelo padre José de Anchieta (1534-1597) estendia-se as artes cênicas e ao uso da língua Tupi.

Ferreira Júnior e Bittar (2004) realizaram um levantamento de fontes indicativas da produção artística do padre Anchieta voltada, especificamente, para as características dos povos que viviam no Brasil e identificaram “[...] aproximadamente vinte autos, o que corresponde à quase totalidade das peças jesuíticas do período” (p. 186). Entretanto, as ações iniciais de Nóbrega e Anchieta pela democratização do ensino foram suprimidas quando da implementação do novo Plano contido no *Ratio* (1599), nos colégios jesuíticos. A partir das orientações contidas no *Ratio*, os indígenas deixaram os bancos escolares, que passaram a ser ocupados pelos filhos dos colonos e as atividades de aprender a ler e escrever receberam a seguinte denominação: “estudos inferiores” e “estudos superiores”¹⁷.

O plano de estudos concentrado na cultura europeia apresentava cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, características que afastavam indígenas e leigos do ensino e favoreciam os filhos dos colonos e os sacerdotes. Em suma, o que ocorreu após a publicação do *Ratio Studiorum* foi à implantação de um arquétipo das ideias pedagógicas expressas na teologia de São Tomás de Aquino (1225-1274) e na filosofia de Aristóteles (384-322 a.C.); clássicos que alicerçaram a promoção da instrução cristã nos colégios jesuíticos brasileiros até a expulsão dos jesuítas. Na

¹⁷ Estudos Inferiores, composto por cinco disciplinas: Retórica, Humanidades, Gramática superior, Gramática média e Gramática inferior; Estudos Superiores, com disciplinas anuais, assim distribuídas: 1º ano: Lógica e Introdução às Ciências; 2º ano: Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática; 3º ano: Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral (SAVIANI, 2011).

interpretação de Ribeiro (2003) ocorreu o distanciamento do plano legal (catequizar os índios) do plano real, ou seja,

[...] os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas *catequizados*. A catequese [...] interessava a Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento da Reforma [...] ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra (p. 23-24).

No caso indígena é clara a formação dual, uma voltada a manutenção de um corpo de mão de obra para o trabalho e a outra, por meio da Religião, direcionada a conquista de novos participantes para o fortalecimento da Igreja Católica, na Colônia.

Em meados do século XVIII ocorreu o desterro dos jesuítas e o fechamento dos colégios. Entre as razões de disputa política, entre a Igreja e o Estado, estava o controle da educação (VEIGA, 2007). No Brasil, em 1759, os representantes da Companhia de Jesus foram afastados da instrução educacional¹⁸. Silva (2004) arrola entre os fatores que levaram a iniciativa de expulsar os jesuítas na Colônia: a ineficácia dos instrumentos adotados para integrar os índios à sociedade colonial; a resistência em contribuir com taxas e impostos definidos pela coroa e a amplitude de suas atividades econômicas e propriedades. Todos esses motivos associados a imposição das monarquias, que pressionados pelos intelectuais do Iluminismo, atribuíam ao Estado a responsabilidade pela educação moral e científica, culminaram numa forte desaceleração do modelo escolar desenvolvido nos colégios religiosos – mas não a extinção da Religião dos currículos educacionais.

O movimento de inflexão no quadro educacional brasileiro, provocado pela influência iluminista ibérica, na segunda metade do século XVIII, teve suas bases na transmissão cultural em torno da economia mercantilista. Esse período é interpretado por alguns pesquisadores, entre eles Oliveira (2005b), sobretudo, a partir das reformas pombalinas (1759) como um tempo em que predominou o ideário de laicidade. Contrariando, tal entendimento, Castanho (2009) citando Andrade (1978) afirma que a estatização-laicização no Brasil não representou o repúdio, junto com a interdição do ensino jesuítico, da formação religiosa.

¹⁸ Outros modelos educacionais, relacionados ou não ao clero, são descritos por Veiga (2007) tendo como agentes corporações, confrarias, sociedades literárias, governo real, outras ordens religiosas, etc.

Um exemplo clássico é à orientação pedagógica para a educação religiosa descrita no documento: “*Estatuto que hão de observar os mestres das escolas de meninos nesta capitania de São Paulo*”¹⁹. No documento é salientada a necessidade dos meninos receberem um modelo de instrução básica “[...] para que não suceda de passarem a outros estudos maiores, sem estes primeiros e mais necessários fundamentos da Religião cristã e obrigações civis” (CASTANHO, 2009, p. 116). Segundo este autor o documento paulista merece destaque por explicitar com precedência a iniciativa local daquilo que viria a se constituir como medida geral, assumida na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, Decreto-Lei nº 15 (BRASIL, 1827).

Ainda, em 1777, com a ascensão de Dona Maria I ao trono português, o marquês de Pombal foi demitido e o processo de implantação das aulas régias no Brasil, que ocorria a passos lentos, garantiu o retorno dos religiosos ao magistério.

Apesar do funcionamento precário das aulas régias no país seus princípios se expandiram em seminários e colégios de ordens religiosas, mas cercado por um abrandamento do regalismo laicizante. Entre as razões apontadas como dificuldade para a efetivação das ideias laicas iluministas no Brasil, Saviani (2011) destaca:

[...] a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “Subsídio Literário” para financiar as aulas régias; a reorientação provocada pela “viradeira de Dona Maria I” [...] e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipatórias (p. 114).

Em suma, as ideias pedagógicas que melhor representam o período entre a emissão do Alvará de 1759 e a Reabertura do Parlamento (1827) se configuram pela existência de dois posicionamentos, vinculados a vertente religiosa e ao despotismo esclarecido²⁰ (SAVIANI, 2011). O projeto religioso de educação reforçava o projeto político dos reis e monarcas e tinha por função eliminar as distâncias entre a cultura

¹⁹ Estatuto remetido pelo Governador de São Paulo Luis Antonio de Souza ao Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo – depois, Marquês de Pombal – em 12 de maio de 1768. (ANDRADE, 1978, doc. II, p. 155 apud CASTANHO, 2009).

²⁰ O regime apresenta desdobramentos no âmbito administrativo, econômico e educacional. Na educação o pensamento iluminista dos déspotas esclarecidos consistia em libertar-se do “[...] monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam presos a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2011, p. 80).

européia e os nativos. Segundo Junqueira (2011, p. 38) o que se desenvolveu foi “[...] a evangelização [...] como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado²¹”, sendo o ensino da Religião orientado pelos acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal. Acordos estes, que se refletiam na ação das Confrarias Religiosas²² e, também, nas atividades desenvolvidas por sacerdotes em Capelas construídas – como exemplo, cita-se a Capitania de Sergipe (MECENAS, 2009). Conforme Nunes (1996) os sacerdotes eram responsáveis “[...] pelos registros de batismo, casamentos, mortes além da assistência social quer era da sua alçada, bem como a responsabilidade pelo sistema educacional” (p. 218).

Foram responsáveis pelo sustento do argumento da presença religiosa na educação, também, as postulações deflagradas no Decreto-lei nº 15, de outubro de 1827, como segue:

Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, **e os princípios de moral cristã e da doutrina da Religião católica e apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, grifo nosso).

Oliveira (2005b) interpreta a regulamentação desta lei como sendo a primeira menção oficial do Império a instrução religiosa na educação escolar. O decreto teve por finalidade regulamentar o inciso XXXII, do art. 179, da Constituição Política do Império do Brasil²³ (BRASIL, 1824) em relação à garantia de instrução primária a todos os cidadãos²⁴. A respeito da organização do Império a mesma Constituição declara, no art. 5, como Religião oficial do reinado o Catolicismo Apostólico Romano,

²¹ O padroado pode ser entendido como “[...] uma combinação de direitos, privilégios e deveres concedidos pelo papado à Coroa de Portugal como patrona das missões e instituições eclesiais católicas romanas em vastas regiões da África, da Ásia e do Brasil” (BOXER, 2002, p. 243).

²² Cf. SOUZA JÚNIOR (2009, p. 7): “O regime de Padroado transformava as irmandades em instituições mistas, sujeitas tanto à jurisdição do Estado quanto à da Igreja”. As confrarias assumiram diferentes papéis na sociedade brasileira, mais detalhes podem ser verificados em Levi (2006).

²³ Cf. grafia do documento oficial.

²⁴ Veiga (2007) localizou registros, ainda que difusos e irregulares, de camadas mais pobres da população e de populações miscigenadas. Os filhos da nobreza optavam por aulas particulares ou colégios da corte. Somente na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, segundo Schneider (1993), houve a proibição de acesso as aulas aos negros, ainda que livres ou libertos.

sendo que para as demais religiões era permitido o culto, mas restrito ao ambiente doméstico.

Com isso constata-se que os movimentos insurrecionais ocorridos na Europa (Reforma Luterana, Iluminismo e a Revolução Francesa) pouco interferiram na relação do Estado com a Igreja no Brasil. Entre os fatores para essa condição é possível destacar: a falta de recursos técnicos e o despreparo dos professores quanto à adoção de novas modalidades pedagógicas; as dificuldades das famílias em manter seus filhos na escola e a morosidade com que as ideias reformistas chegavam no país. Enquanto, na Europa as ideias liberais e nacionalistas expressavam as aspirações da burguesia por organizar a sociedade em bases novas e anticlericais, no Brasil não havia correspondência sócio-econômica para sua efetivação; as ideias eram defendidas por uma frágil e insipiente burguesia, além disso, os poucos revolucionários não ousavam criticar abertamente a Religião (TOLLENARE, 1905 apud COSTA, 1999). Essas especificidades garantiram um desenho singular na formação educacional dos brasileiros, mantendo características da religiosidade na instrução dos alunos, visível tanto no programa de estudos da Lei das Escolas de Primeiras Letras (BRASIL, 1827) quanto no Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Este último, assim, organizou o currículo básico de estudos das escolas primárias:

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende: **a instrução moral e religiosa**, a leitura e escripta, As noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmetica, o systema de pesos e medidas do municipio. Póde comprehender tambem: o desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, a **leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada** [...]. (BRASIL, 1854, grifo nosso).

O Decreto nº 1331-A/1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, não se desvinculou do espírito da época ao resguardar os privilégios da doutrina católica nas escolas do Império. Paralelo ao ensino elementar da leitura, escrita e cálculo estava a instrução religiosa realizada pela leitura dos evangelhos e de histórias sagradas.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, consubstanciada no Decreto nº 7247, de abril de 1879, foram inseridas ideias liberais, ou seja, o princípio da liberdade de ensino, mas estas não expressaram grandes alterações no que diz respeito à base

disciplinar (AZEVEDO, 1971; RIBEIRO, 2003); mantendo no sistema educacional a instrução moral e religiosa, com a seguinte ressalva para os alunos não católicos,

§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BRASIL, 1879).

A regulamentação não significava a liberdade de credo religioso como interpretaram as autoras Bonato, Coelho e Menezes (2011). Pela letra da lei é possível interpretar, apenas, que os alunos de outras denominações religiosas estavam desobrigados de frequentarem as aulas de instrução religiosa; devendo ser, estas ofertadas sempre antes ou após o horário de aulas. A Reforma Leôncio Carvalho é apontada pela historiografia como o último instrumento legal elaborado pela política educacional imperial.

Cabe, ainda, explicitar que no âmbito privado tanto a instrução primária quando a secundária integravam disciplinas vinculadas à religiosidade cristã. A título de exemplo, é pertinente mencionar o Plano de Estudos do Colégio Abílio, do Rio de Janeiro (1871-1880). Nos três primeiros anos de estudo, neste colégio, estavam previstas aulas de catecismo e, durante, os oito anos da formação secundária a disciplina de Religião (HAIDAR, 1972).

Nos anos que antecederam a Proclamação da República (1889) a sociedade brasileira viveu momentos de intensas reformas devido à crise no modelo agrário-comercial. Com a extinção do comércio de escravos (1850) e a efetivação da lei do Ventre Livre (1871) a elite cafeeira moveu-se em busca de um regime de trabalho mais adequado à nova organização social emergente.

O fenômeno da urbanização, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado e o povo elevado à condição “potencial de cidadão” são fatores agregados à ideia “[...] de exercício de cidadania onde a instrução (a alfabetização e a escolarização regular) passa a ser entendida como dever do Estado [e não mais da Igreja] [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 198).

No campo das ideias uma série de eventos aconteceram vinculados ao programa dos liberais-radicais, estes impulsionaram o novo movimento liberal (BOSI, 1992) e a partir disto nasceu a proposta de circulação do Manifesto Republicano (1870). Este quadro é o resultado do afloramento de uma elite intelectual brasileira

alçada pela circulação de novas ideias na Europa, promovidas por intelectuais liberais e cientificistas, que apesar de distantes da realidade nacional interferiram no processo de modernização da sociedade e na organização escolar,

[...] inspirando-se em autores (populares) do século XIX europeu, as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo tornaram-se os pilares do esforço para elevar o Brasil ao nível do século [...] a partir das sugestivas experiências de Pestalozzi, uma notável renovação dos métodos de ensino atinge no século XIX a educação americana [...] a influência deste modelo atinge a escola pública, especialmente em São Paulo, no início da República (REIS FILHO, 1974 apud RIBEIRO, 2003, p. 68).

A influência de ideias positivistas na educação escolar trata-se de uma resposta ao declínio dessa corrente do pensamento no campo da política. A partir de 1890, um ano após a Proclamação da República e, no mesmo ano em que Benjamim Constant propôs a reforma dos ensinos primários e secundários no Distrito Federal. A Reforma Benjamim Constant (Decreto nº 981/1890) teve seu objeto do ensino centrado em princípios de liberdade e laicidade.

Os encaminhamentos assumidos pelas correntes liberais e positivistas resultaram no fim do padroado, que deveria ter por consequência a separação entre a Igreja e o Estado e a exclusão da doutrina religiosa ensinada nas escolas públicas. Sobre isso, a Constituição de 1891 previu a liberdade de culto às confissões religiosas, a secularização²⁵ dos cemitérios e no art. 6º determinava: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Em relação à liberdade de culto, Vieira e Biazetto (2013) destacam algumas singularidades, afirmando que:

[...] os cultos afrobrasileiros foram reconhecidos como religiões, mas não deixaram de ser hostilizados e inferiorizados, sofrendo preconceitos e discriminações condizentes com o *eugenismo* e as teorias racialistas disseminadas no fim do século XIX e início do século XX (p. 70).

Nas escolas, por sua vez, apesar de desfeito o regime de padroado, o que ocorria na prática estava distante do proclamado na lei: “[...] de modo geral, [...] as

²⁵ Cf. Alves (2010, p. 182) o processo de secularização pode ser entendido como “[...] um progressivo, mas não linear, complexo e intrincado deslocamento da Religião de sua posição axial como instância produtora de um sentido globalizante, responsável pela integração social, para a esfera das relações privadas”. O autor entende, ainda, que não existe uma definição única para o conceito e este termo é adotado em diferentes contextos e momentos da história com significados próprios ao campo ao qual está vinculado.

ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica” (SAVIANI, 2011, p. 178).

A Igreja Católica continuava tentando alterar a nova condição legal da instrução religiosa, seja nos horários normais de aula, seja fora do espaço escolar. O movimento de resistência desdobrou-se em duas frentes, sendo:

[...] a pressão para o restabelecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas [...] (SAVIANI, 2011, p. 179).

Outra estratégia organizada para garantir a permanência no campo educacional foi à criação de Associações de Professores Católicos (APCs), a partir de 1928; posteriormente, essas ficaram agrupadas à Confederação Católica Brasileira de Educação (1933). Por estes empreendimentos, conclui-se que,

[...] os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930 (SAVIANI, 2011, p. 181).

As reivindicações da Igreja foram atendidas, oficialmente, no conjunto dos sete decretos abrangentes da Reforma Francisco Campos, especificamente, no Decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931, que inseriu novamente o ensino da Religião nos ensinos Primário, Secundário e Normal. Conforme o art. 2º os alunos poderiam requerer a dispensa das aulas, por meio de manifestação dos pais ou tutores na hora da matrícula. Para efetivação das aulas era necessário um mínimo de 20 alunos matriculados. A aula era organizada pelo ministro de culto que escolhia os programas do Ensino Religioso, os livros e os textos. Ao Estado competia a “inspeção e vigilância” da disciplina e às autoridades religiosas as orientações quanto a “doutrina e a moral” dos professores (BRASIL, 1931, art. 5º).

Uma questão pendente consiste em compreender os motivos que levaram o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, adepto do escolanovismo, a atender uma reivindicação que favorecia a Igreja Católica. Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) acreditam que o decreto assinado pelo ministro

tinha uma dimensão ideológica ao transferir a tarefa de instruir moralmente os alunos para a Igreja, com isso o Estado respondia as solicitações dos professores católicos do período, “[...] mas também se mostra[va] fiel a sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade”(p. 25-26). A resposta para essa questão pode, ainda, estar no fato de que as tensões entre escolanovistas e católicos não haviam emergido até o momento da publicação do decreto, sendo que ambos os grupos participavam, ativamente, da Associação Brasileira de Educação (ABE).

O distanciamento viria a acontecer somente após a IV Conferência Nacional da Educação (1931), sendo que a declaração da ruptura se consumaria, posteriormente, com a publicação, em 1932, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, fazendo nova menção a laicidade no ensino. Em sinal de protesto os professores católicos se retiraram da ABE, e fundaram, no ano de 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação, que coordenava, em 1934 “[...] 40 APCs, arregimentando mais de 300 colégios católicos, espalhados pelo território nacional” (BARREIRA, 2002, p. 336) representada por, aproximadamente, 6 mil professores e sessenta mil alunos. Fatos que levam ao entendimento de que o período entre 1930 e 1940 expressa a disputa pelo monopólio da educação no Brasil, entre esses dois grupos: renovadores e católicos.

Como não estavam satisfeitos com os resultados do Decreto nº 19941/1931, a liderança católica criou, em 1932, a Liga Eleitoral Católica (LEC) com o objetivo de instruir eleitores a favor dos projetos e programas de partidos engajados com a Igreja. A estratégia consistia em garantir a manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas no texto da Carta Magna, que se encontrava em vias de reformulação. Conforme Cunha (2007) os objetivos da LEC foram alcançados, pois muitos candidatos da situação elegeram-se e “[...] com a forte bancada que apoiava o programa da LEC, a Assembléia definiu-se favorável ao ER nas escolas públicas, de maneira ainda mais próxima das demandas da Igreja Católica” (p. 289).

O art. 153, da Constituição de 1934, reafirmou a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas, sendo obrigatório nos horários de aula,

Art 153 - O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria

dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Por esta redação entende-se que o Ensino Religioso retorna às escolas sob uma nova roupagem, ou seja, a frequência facultativa está para o aluno como a opção de participar das aulas de Ensino Religioso de acordo com os princípios religiosos de sua denominação.

De 1931 aos dias atuais a disciplina recebeu a denominação de Ensino Religioso, não atendendo mais pelo título: Instrução Religiosa, que estava intimamente vinculado à doutrina católica. Entende-se que tal alteração deveria significar, também, a mudança no paradigma de ensino. Alguns questionamentos, portanto, derivam deste ponto: —Será que a questão religiosa deixou efetivamente de ser abordada no contexto escolar no período de 1891 a 1931? —Estariam às aulas, a partir da Constituição de 1934, realmente pautadas nos “princípios da confissão religiosa do aluno”?

Conforme Vieira e Biazetto (2013, p. 70) na prática “[...] o Ensino Religioso católico permanecia nas escolas, quase sem diferenças”. Entende-se que esta poderia ser uma tentativa de camuflar a realidade por meio de uma construção ideológica de convivência entre as religiões, num país marcado pela miscigenação, o que leva as autoras a pontuarem sobre o caso das religiões de matriz africana:

[...] tratava-se, concretamente, de uma política assimilacionista, ou seja, [que] buscava camuflar os mecanismos de exclusão das religiões de matriz africana como também das manifestações culturais negras, ao sincretizá-las e moldá-las ao catolicismo e ao que era permitido pelo Estado. As religiões de matriz africana eram assim folclorizadas, vistas como exóticas e pouco respeitadas, se comparadas às outras religiões brasileiras, sobretudo às cristãs (VIEIRA; BIAZETTO, 2013, p. 71).

A questão é que ideologicamente, ou não, no campo educacional a Igreja chamava para si a responsabilidade para instruir e “[...] reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 258).

O trinômio catequizar, civilizar e moralizar permanecia indissociável na prática dos professores católicos. Na alegação de Leonel Franca, membro do Conselho Nacional de Educação e padre jesuíta: “Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a Religião, é essencialmente

incapaz de educar. Tal é o veredicto irrecusável de toda a pedagogia” (FRANCA, 1931 apud SAVIANI, 2011, p. 257). Essa afirmação demonstra, ainda que parcialmente, a resistência das lideranças religiosas católicas no que tange as ideias preconizadas pelos escolanovistas.

O que se apresenta nos anos sucessivos, a Constituição de 1934, é um conjunto de alterações quanto à possibilidade de opção ou não pela frequência no Ensino Religioso, assim como, a obrigatoriedade ou a não obrigatoriedade em ofertar a disciplina nas escolas.

Na Constituição de 1937, por exemplo, o Ensino Religioso torna-se facultativo para a escola (professores) e para os alunos. Cunha (2007) entende essa instrução como pertinente, sobretudo para o ensino primário em que um único professor era responsável pela classe. “Se um professor [diante dessa condição] não fosse religioso, se fosse crente de Religião não dominante ou se, mesmo religioso, defendesse a educação pública laica, ele não poderia ser obrigado a ministrar o ER” (ibidem, 290-291).

Entre 1937 e 1946, o Projeto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, escrito por Gustavo Capanema, sustentou a obrigatoriedade da formação cristã por meio dos conteúdos propostos no curso de Religião, incluso entre as disciplinas de educação geral:

A Religião terá que ser ensinada em aula e praticada na conformidade de seus mandamentos (confissão, comunhão, missa, exercícios religiosos). A escola entrará aqui em entendimento com a Igreja e a família [...]. O ER não se confunde, entretanto, com a prática, culto ou devoção religiosa. O ensino deve ser instituído pelas escolas [...], reservando-se para ele certo período do horário semanal [...] (CAPANEMA, 1941 apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 24).

Nesse período a instrução religiosa poderia ser ensinada também por leigos e não apenas pelos sacerdotes, pois não tinha validação enquanto prática de vida devocional. Em 1942, a versão final da lei – Decreto-lei nº 4244 –, atribuiu a autoridades eclesiásticas a responsabilidade pela elaboração dos programas de ensino e a organização do regime didático da disciplina de Religião. Dom Jaime de Barros Câmara encaminhou, ainda em 1942, os planos de ensino para o Ministério da Educação (MEC). Neste documento estava explícita a finalidade do curso de Ensino Religioso – formar o cristão –, assim como, os conteúdos a serem

trabalhados “[...] as principais verdades da fé, a moral cristã, o culto e os sacramentos” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 25). Conclui-se dessa orientação, que as aulas não se limitavam a ensinar a doutrina cristã, pois deveriam ser praticadas em “conformidade” com os mandamentos e rituais da Religião cristã, possibilitando a Igreja à doutrinação e a formação de um ‘espírito cristão’ entre os alunos.

Com a promulgação da Constituição de 1946 o Ensino Religioso, retoma a condição definida na Carta Magna de 1934 e, novamente, passa a integrar os “horários das escolas oficiais”, sendo facultativo ao aluno, conforme sua confissão de fé, desde que o pai registrasse a opção no ato da matrícula.

No início de 1960 a crise do modelo nacional-desenvolvimentista, logo após a morte de Getúlio Vargas (1954), a emergência de um sistema econômico baseado no desenvolvimento nacional e o aumento de novos grupos sociais, entre os quais: a burguesia industrial, o operariado urbano, dirigentes e profissionais vinculados a empresas estrangeiras (RIBEIRO, 2003) constituíram um campo fértil para proliferação de reformas e movimentos pela educação popular.

O Movimento da Educação de Base (MEB) – idealizado pela Igreja Católica e mantido pelo governo federal, criado pelo Decreto nº 50370, de 21 de março de 1961 (BRASIL, 1961a) –, a partir do segundo ano, sob a direção de leigos, distanciou-se dos princípios catequéticos e aproximou-se da conscientização e politização do povo. Numa expressão dos movimentos pela “educação popular” o MEB assumiu,

[...] a ideia de que a educação ‘deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo’. Esta transformação, no Brasil, era necessária e urgente, e, por isso mesmo, a educação deveria ser também um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. A partir de então defendia-se o MEB como um movimento ‘engajado com o povo nesse trabalho de mudança social’, comprometido com esse povo e nunca com qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretende substituir o povo (PAIVA, 1987, p. 241).

Essa mudança paradigmática do MEB surpreendeu o governo e a Igreja, sendo que a Igreja sentiu os efeitos do movimento inclusive na esfera eclesial, segundo Wanderley (1984, p. 469) por estes preceitos se moldaram “[...] os embriões da *Igreja popular*”.

No conjunto das reformas anunciadas encontrava-se o estabelecimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961b). Refletindo sobre os fins da educação, no art. 1º, da supracitada LDB, Ribeiro (2003) considera o predomínio da concepção humanista, “[...] concepção esta hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública sobre a concepção ‘humanista’ tradicional vertente religiosa dominante no grupo católico [...]” (p. 169). Outro fator relevante relacionado a publicação da LDB, em 1961, consiste em que o Estado se ausentou das expensas com o Ensino Religioso, gerando um novo conflito entre Igreja e Poder Público. As aulas eram, portanto, ministradas por voluntários ou por agentes pagos pelas instituições religiosas.

Uma nova alteração que afetaria as aulas de Ensino Religioso vem pela remoção do art. 168, inciso IV, da Constituição de 1967. O trecho “[...] de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno”, que constava na letra da lei, desde a Constituição de 1934 foi excluído. Na literatura sobre o tema, poucos autores, fazem referência a essa nova condição do Ensino Religioso, sendo que somente pelo teor da lei não existe margem para interpretar qual era o objeto de ensino nas aulas de Religião, neste período. O título que trata da família, da educação e da cultura, no art. 168, inciso IV, da Constituição descreve “[...] o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967).

Em relação ao pagamento dos professores de Ensino Religioso, não havia nenhuma menção na Constituição que propusesse alterações na LDB, Lei Federal nº 4024/1961. Essa condição só foi retomada em 1971, por meio da Lei Federal nº 5692/71. A expressão “sem ônus para os poderes públicos” foi revogada. Com essa alteração as pressões dos dirigentes católicos sobre governadores e prefeitos foram intensificadas na tentativa de obter “[...] o deslocamento de professores do quadro do magistério para o Ensino Religioso, assim como o pagamento de seus próprios agentes nas escolas públicas de 1º e 2º graus” (CUNHA, 2007, p. 297) já que, até o momento, o pagamento dos professores estava a cargo da entidade religiosa ofertante da disciplina ou deveria ser realizado por voluntários.

É importante destacar que o cenário de mudanças não se limitava ao aspecto financeiro. A própria orientação pedagógica da Igreja católica brasileira, desde o

Concílio do Vaticano II (1962-1965), passava por uma renovação metodológica (SAVIANI, 2011). A ocorrência de Encontros Nacionais do Ensino Religioso (ENER)²⁶, organizados pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), contribuiu para a definição de uma identidade da disciplina voltada mais para o aspecto humano e plural da Religião, à procura de um distanciamento da função catequética, que havia predominado ao longo dos últimos séculos.

Durante a formulação de diretrizes para Comissão Episcopal de Pastoral (1973) a necessidade de uma radicalização nos princípios pedagógicos ficou evidente pelo documento, que registra o posicionamento da Igreja:

A concepção de escola, hoje, ultrapassa o nível de pura informação e de simples funcionalidade para colocar-se num plano essencialmente formativo que visa o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A escola pretende ser, portanto, promotora de valores, crítica, participada (pesquisa e diálogo) [...] Numa escola assim concebida não pode faltar a educação da tendência (ou sentimento ou exigência) religiosa do homem. A justificativa essencial (que não exclui, mas até fundamenta outras motivações) para a presença da proposta religiosa na escola esta no reconhecimento universal, no tempo e no espaço, da “tendência ou exigência religiosa” como componente essencial do homem como tal (CNBB, 2010, p. 22).

A mentalidade objetiva e operacional emergente da pedagogia tecnicista “[...] com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 381), injetada no campo educacional, se reproduzia no discurso da Igreja. O número de documentos e relatórios emitidos pela Comissão Episcopal é substancial e sua publicação está dividida em três documentos²⁷. Estes documentos revelam a preocupação da entidade com os rumos assumidos pela Lei Federal nº 5692/1971 e a aplicação desta nos Estados brasileiros, uma vez que após um levantamento panorâmico da situação foram encontradas muitas disparidades quanto à formação e contratação de professores, bem como na organização dos programas de Ensino Religioso.

²⁶ De acordo com os relatórios emitidos pela CNBB participavam dos encontros bispos responsáveis pelo Ensino Religioso nas Regionais da CNBB, coordenadores estaduais de Ensino Religioso, representantes de entidades diversas, e outros convidados.

²⁷ A coleção intitulada Documentação do Ensino Religioso é composta: a) Relatórios das 57 Reuniões do Grupo de Reflexão sobre o ER (GRERE) 1985 a 2005; b) Relatórios das ENERs e dos Bispos responsáveis pelo ENBRERs; c) O Ensino Religioso no Comunicado Mensal da CNBB. Esta última publicação tem o maior número de comunicações e correspondências, e registra a trajetória do Ensino Religioso na CNBB e no Brasil. Cf. CNBB (2010).

De acordo com o relatório emitido pela Comissão Episcopal (1973 apud CNBB, 2010) os “professores de Religião”, além de “ensinar”, deveriam “transmitir vida”. O mesmo documento declara a necessidade de programas diferenciados de ensino segundo as diversas confissões religiosas, demonstrando abertura ao diálogo interconfessional. No item 6.6, a Comissão conclui,

O conveniente entrosamento ecumênico far-se-á por meio da equipe interconfessional que será, junto à Secretaria de Educação, o órgão de orientação, acompanhamento e avaliação permanente dos programas correspondentes a cada confissão religiosa (CNBB, 2010, p. 24).

Em síntese, ao longo dos séculos XV a XIX a Igreja Católica defendeu a instrução confessional do Ensino Religioso, imprimindo sua concepção sempre que possível nas Cartas Magnas do Brasil e nas leis relacionadas à disciplina. Os esforços eram empreendidos tendo como primeiro plano a evangelização e, conseqüentemente, a ampliação do número de adeptos ao catolicismo (FIGUEIREDO, 1995).

A abertura para um modelo interconfessional em meados do século XX revela as tensões sociais do mundo em transformação e os riscos que a Igreja corria em manter uma postura de evangelização exclusiva a sua orientação religiosa.

Segundo Caron e Figueiredo (1998) a essência do III Encontro Nacional do Ensino Religioso (ENER) realizado em 1981 teve por foco a problemática da confessionalidade, assim como, a formação de professores. Tais questões se ampliaram no IV ENER (Belo Horizonte, 1984) com a abordagem dos procedimentos metodológicos adotados na disciplina e a necessidade de distinguir o Ensino Religioso da Catequese.

Kluck, Nascimento e Junqueira (2011, p. 110) afirmam que esta “[...] busca de identidade e redefinição do papel do Ensino Religioso na escola, conjugada com a discussão de sua manutenção em termos de legislação [...]” foi encabeçada, sobretudo, por ações das lideranças da Igreja Católica (MARTELLI, 1995; TOLEDO; AMARAL, 2004), exercendo forte influência sobre os processos de revisão constitucional na década de 1980.

A partir da Constituição de 1988 o Ensino Religioso, sofreu algumas restrições. O art. 210, no parágrafo 1º, determina: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino

fundamental” (BRASIL, 1988). Portanto, o Ensino Religioso não atenderia mais as turmas do Ensino Médio, antigo 2º grau; mesmo assim, as campanhas e encontros realizados pelo movimento da Igreja Católica demonstraram sua força política ao garantir a permanência da disciplina, ainda que, restrita ao Ensino Fundamental.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988 estavam lançadas as bases da reabertura política e nasciam os primeiros projetos de regulamentação para criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viesse a substituir o ideário da Ditadura Militar. Na prática o documento sofreu várias reformulações, mas manteve muito da redação anterior, apesar do expressivo número de ementas recebidas, num total de 1.260, incorporadas pelo relator deputado Jorge Hage (PMDB-BA).

No ano de 1995 um novo projeto redigido pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) tramitava no Congresso Nacional, paralelo ao da Câmara, que vinha circulando desde 1992 e, que foi subscrito no Senado Federal (CARON, 1998). Foi, então, submetido à Câmara o “substitutivo do Senador Darcy Ribeiro”, que conseguiu aprovação em novembro de 1996. Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo Presidente da República a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei Federal nº 9394, ficando conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Sobre o Ensino Religioso a LDB, à época, apresentou a seguinte redação:

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

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

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

A inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos” e a inscrição de duas modalidades de ensino: a) confessional; b) interconfessional tornaram-se objeto de novo debate sobre a matéria. Três proposições para elaboração de um texto substitutivo foram sugeridas, nos projetos abaixo relacionados:

A - O Projeto de Lei nº 2.757/97, do Deputado Nelson Marchezan, pretendeu alterar o artigo 33, simplesmente retirando a expressão "sem ônus para os cofres públicos".

B - O Projeto do Deputado Maurício Requião, sob o nº. 2.997/97, propôs uma alteração significativa do artigo 33, da Lei nº 9.394/96, através dos dispositivos assim redigidos:

Art. 33 - O Ensino Religioso é parte integrante da formação do cidadão.

§ 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais de escolas públicas, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.

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

C - O Projeto nº 3.043/97, de iniciativa do Poder Executivo – após ampla consulta aos Estados, via Secretaria de Estado da Educação, e a setores da sociedade em geral, tramitou um regime de urgência constitucional, nos termos do artigo 64, parágrafo 1º da Constituição Federal, acrescentando a modalidade de Ensino Religioso "ecumênico" às outras duas existentes no artigo 33 da LDB: "confessional e interconfessional". A este tipo de Ensino Religioso, o "ecumênico", no parecer, conforme a Exposição de Motivos nº 78 de 12 de março de 1997, não se aplica o dispositivo "sem ônus para os cofres públicos" (CARON, 1998, p. 24-25).

As três propostas foram sintetizadas pelo Deputado Padre Roque Zimmermann. O projeto substitutivo foi aprovado em junho de 1997 na Câmara de Deputados e encaminhado ao Senado Federal, quando recebeu 72 votos favoráveis e 2 contrários, dos 74 presentes na sessão (JUNQUEIRA, 2012). Em 22 de julho do corrente ano, a Lei Federal nº 9475 foi sancionada e, passou 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).

Autores como Toledo e Amaral (2004), Garutti (2006) e Junqueira (2012) concordam que a disciplina assumiu um novo paradigma com a exclusão do caráter confessional e ecumênico do programa de ensino. A inclusão de um enfoque para

diversidade cultural religiosa brasileira trouxe consigo a necessidade de elaboração, também, de um novo currículo para a disciplina de Ensino Religioso, no anseio de que uma Religião não se sobrepusesse à outra. Esta difícil tarefa de estudar e do como estudar, livre de proselitismo, os diferentes posicionamentos religiosos presentes na sociedade brasileira passou a ser responsabilidade dos sistemas de ensino, assim como, a normatização para habilitação e contratação de professores.

Neste primeiro tópico, justifica-se, que o cerne da questão não esteve em buscar uma periodização para a História da Educação brasileira. Muito embora, o padrão tradicional político (AZEVEDO, 1971; ALMEIDA, 1989) caracterizado pelo período colonial, imperial e republicano serviu de norte para o direcionamento da pesquisa; sua ênfase esteve, sobretudo, nos aspectos que denunciaram a presença da Religião nos projetos de formação educacional dos sujeitos brasileiros. Tal direcionamento aproximou a análise historiográfica das concepções educacionais no exercício empreendido por Saviani (2011) quando formulou a periodização das ideias pedagógicas no Brasil, respeitada as disparidades do tema. Diante da evidente influência da Religião na composição da sociedade brasileira, cabe o aprofundamento das reflexões sobre o significado da Religião na sociedade contemporânea e a manutenção do Ensino Religioso nos currículos escolares, sendo, pois estes os pressupostos que orientarão as próximas seções dessa dissertação.

1.1 OS SIGNIFICADOS DA RELIGIÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Na história da humanidade percebemos que Religião e vida se confundem. Quase todos os grupos humanos que se tem registro elaboraram teorias para responder aos seus anseios e expectativas quanto à sua condição existencial. A procura por respostas para a essência da vida é um desafio que, ainda, está presente em nossa sociedade.

Os estudos vinculados às Ciências Sociais, de um modo mais geral, indicam diferentes momentos, da pré-história até a vida contemporânea, em que o homem expressou relações com a dimensão religiosa. Não é exaustivo reiterar que a Religião motivou guerras sangrentas e uma significativa parte do conhecimento científico, filosófico e artístico encontraram nela seus vetores. O domínio político,

econômico e social permaneceu por séculos nas mãos de grupos religiosos e os reis eram considerados deuses ou seus representantes sagrados na Terra.

A intensidade, a materialidade e os enlaces existenciais que expressam o fenômeno religioso levaram cientistas, filósofos, sociólogos, antropólogos e historiadores a estudá-lo e conceituá-lo. Mesmo assim, a amplitude das manifestações que revelam o viver e o entender do fenômeno religioso estabelece uma grande dificuldade em definir o conceito “Religião”, podendo ocorrer arbitrariamente entre seus pesquisadores. Em específico, o historiador Mircea Eliade preferiu partir do fundamento das manifestações do sagrado e de como o homem reage em relação ao sagrado. Para Eliade (1992) o sagrado é a representação de uma realidade diversa ao natural²⁸, está em oposição ao profano e se manifesta ao homem por meio de uma hierofania²⁹.

A complexidade em definir os significados da Religião para o desenvolvimento do homem renderam inúmeros estudos e pesquisas, mas nenhum deles formulou uma ideia conclusiva a respeito do que é a Religião. Bergson (1979) sobre a existência religiosa nas sociedades, afirmou que: “[...] se encontram no passado e, se encontram até hoje sociedades humanas que não possuem Ciência, nem Artes, nem Filosofia. Mas nunca existiu sociedade sem Religião” (p. 85).

Durkheim (1983) em caminho similar ao de Bergson (1979) via na Religião o centro das relações sociais, este não era capaz de imaginar uma sociedade banida do Sagrado, totalmente secularizada. Durkheim (1983) estava certo, pelo menos até o tempo presente, pois ainda, que existam avanços significativos no campo da Ciência e da tecnologia, não há como negar o fortalecimento e a sobrevivência do fenômeno religioso na sociedade moderna. O que presenciamos é o crescimento desse fenômeno sob múltiplas formas e facetas, desafiando as previsões modernas quanto a seu fim.

Morin (2005) avalia essas transformações no universo religioso como um ponto para a interdisciplinaridade com a Ciência. Para o autor o modelo científico

²⁸ Essa realidade expressa a experiência religiosa a partir de seu caráter não-racional, na concepção de Rudolf Otto (1869-1937). “[...] Otto designa todas essas experiências como *numinosas* (do latim *numen*, “deus”) porque elas são provocadas pela revelação de um aspecto do poder divino” (ELIADE, 1992, p. 12). O numinoso é o *Ganz andere* e o *Ganz andere* constitui-se como o santo, o separado (OTTO, 1917).

²⁹ Cf. Eliade (1992, p. 13): “Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo epistemológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela”.

atual é caracterizado pela complexidade, sendo evidente que “[...] as Ciências avançadas deste século todas encontraram e reacenderam as questões filosóficas fundamentais (o que é o mundo? a natureza? a vida? o homem? a realidade?)” (p. 9-10) e, disto se pressupõe a interação dialógica entre a cultura científica e a cultura humanística. Sanches (2007) afirma que “[...] é necessário reconhecer que nem Ciência, nem Religião podem ser vistas como tendo sentido em si mesmas, mas que ambas precisam ser vistas como servas da humanidade, ambas precisam tornar a vida humana mais viável e mais cheia de sentido” (p. 185).

Abrindo um parêntese, em relação à Ciência é possível mencionar um significativo número de benefícios para a vida humana. A título de exemplo, é possível citar o controle da energia nuclear e os princípios da engenharia genética. Entretanto, sem ingenuidades, a mesma Ciência que resolve, elucida, enriquece “[...] apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2005, p. 16). O autor aponta como um dos malefícios provocados pelo avanço da Ciência Moderna o desligamento das Ciências da Natureza das Ciências Humanas. A fragilidade causada pela exclusão do espírito e da cultura sócio histórica em que se inscrevem as Ciências Naturais implicaria na ausência de reflexões, meditações e discussões sobre o saber produzido, ou seja:

Os problemas científicos também são os grandes problemas filosóficos: os da natureza, da mente, do determinismo, do acaso, da realidade, do desconhecido. [...] Esses problemas dizem respeito a todos e a cada um. Eles precisam da comunicação entre cultura científica e cultura humanista (filosofia) e da comunicação com a cultura dos cidadãos, que passa pela mídia (MORIN, 2005, p. 94).

Morin (2002a) propõe uma nova forma de conceber a Ciência, fazendo-a pela religação dos saberes, de forma contextualizada e globalizada em que as informações sejam inseridas no território da vida, tornando-a mais humanizada e aberta ao diálogo com outras áreas do conhecimento, entre elas a Religião. Ponto que fecha o parêntese da possibilidade de uma Ciência autônoma, desligada da compreensão dos significados do conhecimento produzido pela Religião para o desenvolvimento humano.

Na esfera social, o argumento de Morin, representa que a necessidade de abertura ao diálogo (também) alterou, substancialmente, a formas de organização e

o relacionamento entre as pessoas (THOMPSON, 2001). Se por um longo período os campos científico, cultural, político e jurídico presentes na sociedade moderna procuravam ser autônomos em relação ao campo religioso, estes só conseguiram intensificar os movimentos de contrassecularização.

Grupos religiosos insurgiam em oposição a valores amplamente divulgados pelas correntes modernas como o individualismo, o racionalismo e o materialismo. Segundo Ortiz (2001) o avanço da sociedade laica:

[...] não implica o desaparecimento da Religião, mas o declínio de sua centralidade enquanto forma e instrumento hegemônicos de organização social. Ou seja, o processo de secularização confina a esfera de sua atuação, a limites mais estreitos, mas não a apaga enquanto fenômeno social. [...] Na verdade, a modernidade desloca, sem eliminá-lo, do lugar que ocupava nas sociedades passadas (p. 62)

Ao contrário do que previam os teóricos da secularização a Religião permanece, exercendo forte influência sobre a sociedade, mesmo que não represente mais o corpo axial em torno do qual as decisões são tomadas (RANQUETAT JÚNIOR, 2009).

Para Berger (2000) a tese de que a modernidade levaria ao declínio da Religião encontrou poucos expoentes, podendo ser identificada apenas em alguns países da Europa (Grécia, Espanha e Itália) e entre uma subcultura internacional de fato secularizada, organizada por pessoas de formação em nível superior, sob os moldes ocidentais. Contraditoriamente ao que diziam os teóricos da secularização³⁰:

O mundo de hoje, com algumas exceções [...] é tão ferozmente religioso quanto antes, e até mais em certos lugares. Isso quer dizer que toda uma literatura escrita por historiadores e cientistas sociais vagamente chamada de 'teoria da secularização' está essencialmente equivocada (BERGER, 2000, p. 10).

Se, por um lado, a modernização gerou um significativo conjunto de efeitos seculares, por outro nela também emergiram fortes movimentos de contrassecularização (BERGER, 2000). Na sociedade moderna, em resposta a esses movimentos, formulou-se um conjunto significativo de discordâncias (DURKHEIM, 1983; PIERUCCI; PRANDI, 1996; ORO; STEIL, 1997), quanto a função e o lugar a ser ocupado pela Religião.

³⁰ Essa expressão 'teoria da secularização' se refere a trabalhos elaborados nas décadas de 1950 e 1960, mas seu cerne está presente no Iluminismo (BERGER, 2000).

Revisitando Durkheim (1983, p. 212) constata-se que este não tinha dúvidas, de que a Religião é “[...] uma coisa eminentemente social”, portanto, indissociável da comunidade/sociedade. Constituindo-se uma das maneiras, pelas quais os homens se expressam em sociedade, atualmente, não há como negar a mudança na forma com que o homem dialoga com a Religião. Muitos dos que se dizem “sem Religião”, por exemplo, são adeptos de práticas que tiveram origem:

[...] em tradições religiosas distantes e exóticas, como as religiões orientais ou os xamanismos indígenas. Para muitos de seus adeptos, notadamente aqueles que se dizem sem Religião, essas práticas nada têm de religiosas, mas são profundamente espirituais no sentido em que buscam o desenvolvimento de uma espiritualidade interior. Um bom exemplo, neste caso, é o da prática da yoga. Oriunda de um universo religioso, hoje é vivenciada como uma técnica corporal que proporciona um bem-estar espiritual. Para muitos que a praticam, nada indica que seja uma prática religiosa (GUERRIERO, 2012, p. 63-64).

As relações, nesse caso, apontam para o elemento transcendente, para o equilíbrio do corpo e da mente. Nesse caso, segundo Sanches (2004) para que uma sociedade se afirme pluralista e científica, o que se impõe como valor ao Estado que se afirma secular é a sua capacidade efetiva “[...] de acolher a diversidade e a pluralidade dentro de suas fronteiras [...]” (p. 40).

O que vislumbramos é uma resignificação dos fenômenos religiosos no contexto social e não o declínio da Religião. Deparamo-nos com situações que tocam, ou ao menos se espreitam, na dimensão religiosa, mas que simultaneamente estão distantes do que poderia ser denominado, no sentido literal: Religião (GUERRIERO, 2012). “Essa secularização pode ser percebida na medida em que as espiritualidades, cada vez mais autônomas e desvinculadas de uma Religião, estão em confronto com as religiões instituídas” (GUERRIERO, 2012, p. 70).

Segundo Lépine (2013),

Não se busca mais na Religião a salvação no outro mundo; busca-se a solução de problemas imediatos, terrenos, a cura de doenças, a solução de problemas familiares ou de desemprego. Busca-se a salvação aqui e agora. As pessoas experimentam, uma após a outra, várias religiões, até escolher uma delas, ou várias; a crença é efêmera. É o chamado trânsito religioso. Mas essas experiências servem também para extrair elementos que servirão à bricolagem de um sistema individualizado (p. 121).

Essas particularidades com que se apresenta a Religião na sociedade atual são mais claramente perceptíveis em decorrência da especificidade presente em vertentes do pensamento filosófico contemporâneo, que incidem em um expressivo número de pesquisas na atualidade.

A consolidação da corrente fenomenológica no princípio do século XX em confronto com a concepção positivista instaurou um novo paradigma para análise dos acontecimentos sociais. Edmund Husserl (1859-1938), considerado precursor da fenomenologia moderna, desenvolveu o pensamento fenomenológico a partir de um paradigma holístico de busca pelas 'raízes' dos motivos subjacentes à atividade humana.

Uma das principais características da fenomenologia consiste na investigação do texto e do contexto em que ocorrem os acontecimentos, estabelecidos na essência. Fenomenólogos procuram com isso distanciar-se da vertente positivista, como sedimenta a afirmação de Filho (2009):

Ao ampliar a perspectiva e procurar compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto, a fenomenologia tenta também evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental que analisa parcelas do sujeito [...] o acesso aos motivos é possível por intermédio da análise hermenêutica, mediante o exame do texto e do contexto no qual os eventos ocorrem (p. 35).

A concepção de conhecimento na fenomenologia implica a princípio na apreensão da manifestação do fenômeno, do gesto, da parte e avança em direção ao todo, recobrando o contexto de significação. Adentram por esse caminho, autores da atualidade (GARDNER, 1994; MORIN, 2002a, 2006; COSTELLA, 2011) que entendem a cultura do pós-moderno como uma fuga da forte racionalidade, uma ruptura com o positivismo e a possibilidade de admissão da pluralidade de saberes.

De acordo com Costella (2011, p. 132) “[...] a nova perspectiva epistemológica investe e interessa também às culturas e às religiões: não existe uma única verdade, reconhecida por todos, mas diferentes verdades [...]” e, vias de interpretação. O autor acredita que no contexto atual existe uma “ressurgência da Religião”, tomando por empréstimo o termo cunhado por BERGER (2000).

Numa breve retrospectiva Costella (2011) fundamenta suas concepções em acontecimentos do século XX e reconhece esse período como o centro de

significativas mudanças para a construção do conhecimento. O autor, assim o descreve:

[...] assistimos a uma profunda reviravolta nas concepções fortes do século XIX, que atinge seu ápice na célebre expressão de Nietzsche: “Deus está morto”. Tudo que foi elaborado no século XIX está muito distante de uma leitura religiosa de mundo e da história, que antes previa o fim da Religião como ilusão ou alienação: “Não foi Deus que criou o homem, e sim o homem que criou a ideia de Deus” (FEUERBACH, 1997) [...] Na década de 60 falava-se na secularização da sociedade como fenômeno irreversível: nasceu até a teologia da morte de Deus. Improvisamente, a partir da década de 80, há um ressurgimento do sagrado e um florescer infindo de religiões (COSTELLA, 2011, p. 130)³¹.

Ao direcionar o olhar para o Brasil o quadro de alterações vem da pressão exercida pela entrada de imigrantes euroasiáticos nos séculos XIX e XX, que somadas às raízes culturais religiosas indígenas e afrodescentes configuravam – e configuram –, uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural.

A profundidade, a transcendência e a espiritualidade sufocadas pelos anos de um formato institucionalizado da Religião levaram, por exemplo, ao desenvolvimento de mecanismos de resistência por parte das culturas de matriz africana:

Os escravizados desenvolveram estratégias para driblar as leis e perseguições policiais e continuaram clandestinamente a praticar seus cultos e cultuar seus deuses. Estratégias que os estudiosos chamam de sincretismo [...] assim resistiram as religiões brasileiras de matriz africana³² (MUNANGA, 2013, p. 10).

Suas expressões que deveriam, portanto, ser espontâneas por muito tempo foram negadas pela forma predominante da Religião oficial. Novas orientações vieram, também, pelas transformações ocorridas no interior da Igreja, sobretudo, com o Concílio do Vaticano II (1962-1965).

A Igreja Católica empreendeu, nesse período, uma série de reformulações em suas concepções, entendida por Toledo e Amaral (2004, p. 13) como “[...] uma exigência da própria contemporaneidade causada por uma multiplicidade de

³¹ Há que se mencionar, também, nesse período, entre 1960 e 1980, o impacto da contracultura, que incorporou as espiritualidades ocidentais. Sobre aspecto da religiosidade no movimento podem ser consultados os trabalhos de Boscato (2006); Saucedo e Malacarne (2013).

³² Em termos de aprofundar a compreensão que se tem desses movimentos de resistência é pertinente consultar as pesquisas do sociólogo Prandi (1991). De acordo com o pesquisador em aproximadamente 2000 Candomblés investigados na Grande São Paulo a maioria dos sacerdotes e sacerdotisas é de brancos, descendentes de italianos, portugueses, alemães, franceses e outros.

fatores”³³. Os autores concordam com Martelli (1995) em relação à abertura da Igreja Católica para o diálogo com outras religiões, quando a autora faz uma crítica e afirma que a nova postura assumida pela Igreja, trata-se de:

[...] uma nova estratégia, muito mais complexa do que a simples oposição à modernidade, que caracterizava o antimodernismo tradicional da Igreja Católica [...] Ao contrário, é uma estratégia utópica, inteiramente regulada pelo projeto de (re) cristianizar o mundo a qual, conforme as circunstâncias históricas e as forças sociais que consegue mobilizar, aparece voltada para o futuro; pode ser mais “restitucionista” dos valores tradicionais ou levados mais à iniciativa e à abertura para com o novo (p. 454).

O foco da Igreja deixa de ser a defesa dos valores e da tradição e passa a ser a defesa do direito humano e da humanidade (TOLEDO; AMARAL, 2004). Ruedell (2007, p. 136-137) entende que essas transformações “[...] do contexto social, religioso, econômico e político desafiam a educação e, de forma especial, a Religião e o Ensino Religioso”.

Toledo e Amaral (2004) concordam que o Ensino Religioso na escola pública vem na extensão dessas discussões, recebendo forte influência desse novo modelo apresentado pelo catolicismo romano. Por este motivo, os autores se opõem a sua manutenção nas escolas públicas, afirmando que,

O poder público, para evitar que cidadãos sejam discriminados, deve permanecer laico, pautar-se por critérios jurídicos e a educação, por se tratar de política pública, deve pautar-se em critérios técnicos e científicos, e não morais, e muito menos, religiosos (p. 16).

A polêmica sobre presença da Religião no espaço público é retomada por Toledo e Amaral (2004) embasados em estudos de Martelli (1995) e Pierucci (1999) o que direciona a formulação da seguinte questão: —Compete à escola o ensino da Religião? Alguns argumentos, que se propõem a responder tal interrogativa, serão articulados na próxima seção, desta pesquisa.

³³ Nas comemorações dos 50 anos do Concílio do Vaticano II a Canção Nova (2011) publicou a seguinte nota: "Grave crise moral, ateísmo militante, sucessão de guerras sangrentas, ruínas espirituais causadas por tantas ideologias, amplo progresso científico que possibilitou aos homens a criação de instrumentos para a sua destruição. São estes alguns elementos que cercaram o Natal do ano de 1961, dia em que o beato João XXIII deu início àquele que seria um dos maiores acontecimentos dos últimos tempos na vida da Igreja: a convocação do Concílio Vaticano II”.

1.2 ESCOLA E RELIGIÃO

A recuperação do caráter histórico da inter-relação entre Religião e educação permite-nos afirmar que estas andam e andaram juntas em vários momentos no processo formativo educacional do homem. Na atualidade existe uma recusa explícita, por parte da academia e de outros segmentos sociais, quanto à presença da Religião na escola. “Hoje a Religião, em tese, não é parte integrante da educação em virtude das relações sociais e culturais que os homens travam entre si, mas, no passado [...] a Religião fazia parte do programa educacional e não se constituía em anomalia” (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Reportando nosso olhar para o passado constata-se que Religião e educação integravam muitas das propostas educativas escolares. Um exemplo é a *Didática Magna*, obra escrita por Comenius (1592-1670), no século XVI. O autor apropriou-se, não raras vezes, de passagens bíblicas para ilustrar suas concepções educacionais. Nesse caso, a Religião é usada como fonte de exemplo para explicar a relação do homem com Deus, que serve de instrumento a serviço da educação, destaca-se o fragmento abaixo:

O paraíso tinha a árvore da Ciência do bem e do mal; o homem tem mente para distinguir e vontade para escolher o que há de bem e de mal. No paraíso, estava a árvore da vida; no homem, a árvore da própria imortalidade, que é, a sabedoria de Deus, que pôs no homem raízes eternas [...]. No coração do homem, confluem vários dons do Espírito Santo, que vão irrigá-lo e, depois, do seu seio, brotam rios de água viva (S. João, 7, 38), isto é, no homem e através do homem, difunde-se, de vários modos a sabedoria de Deus, como rios que se derramam em todas as direções [...] (COMENIUS, 2002, p. 21-22)

Comenius ao apresentar passagens bíblicas acreditava que poderia educar os homens em seu comportamento para a vida, por estes possuírem o dom do conhecimento, podendo usar sua mente racionalmente para tomar decisões para o bem.

No contexto brasileiro a inserção da Religião e sua presença na cultura escolar difundiu-se, também, por meio de manuais didáticos europeus, traduzidos com o objetivo de nortear a prática pedagógica dos professores nas escolas brasileiras (VALDEMARIN, 2000).

No início do século XIX, temos um exemplo dado pelo excerto removido da obra *Lições de Cousas*, de autoria do Dr. Saffray³⁴ (1919):

[...] aproveitamo-nos de todas as ocasiões que se nos offerecerem para repetir essas experiencias: assim conseguiremos aperfeiçoar a educação dos sentidos. Tudo quanto sabemos, devemos-lo ás impressões dos sentidos, sobretudo ás de tacto, ouvido e vista. Estes são três instrumentos preciosos = procuremos fazer delles bom uso, para que, por meio dos conhecimentos que adquirimos, alcancemos apreciar melhor a natureza, ocupar mais dignamente a nossa posição no mundo, e mais perfeitamente admirar a bondade, sabedoria e omnipotencia daquele que tudo creou – Deus (SAFFRAY, 1919, p. 381-382)³⁵.

Sob essa perspectiva os professores não somente ensinavam o sentido das coisas, mas garantiam a transmissão de princípios religiosos. Carneiro (1919, p. 5) no prefácio da obra enfatiza que o método adotado é o de decorar a letra do catecismo. Nesse período, Ciência e Religião participam dialogicamente do processo educacional escolar. Segundo Oliveira (2010) na sociedade contemporânea é quase inaceitável pensar uma relação tão estreita entre Religião e educação nos moldes descritos por Comenius (2002) ou pela concepção presente no manual do Dr. Saffray (1919), devido ao *status* alcançado pela Ciência nos currículos universitários e, também, pela diversidade religiosa, no Brasil. A própria fragmentação dos saberes, oriunda do modelo cartesiano, implicou na organização do conhecimento em disciplinas, em geral, desconectadas entre si. Existe uma lacuna que separa a cultura científica da cultura humanística: “De um lado, ficou a Ciência com seus modelos e sua arrogância. De outro, a filosofia, as artes, o conhecimento comum e cotidiano, o conhecimento mitológico, rejeitados como ‘modalidades inferiores do saber’” (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005, p. 11).

Os últimos cinquenta anos registraram a reação de movimentos em defesa da permanência do Ensino Religioso no currículo escolar. Como mencionado, anteriormente, desde a Constituição de 1988 a disciplina deixou de ser obrigatória no Ensino Médio e, atualmente, integra apenas a Base Nacional Comum do Ensino Fundamental. Passou, também, por uma série de reformulações, a principal delas: a alteração do aspecto catequético para o aspecto epistemológico. Entretanto, a

³⁴ A titulação do autor consta na tradução da obra para o português, sendo também indicada por outros autores que estudaram esse manual como é o caso de Valdamarin (2000).

³⁵ Cf. grafia do documento original.

resistência em relação à sua presença na escola por parte de alguns grupos civis e educacionais permanece e tem relação com a própria trajetória da disciplina na História da Educação brasileira. Foram séculos de instrução doutrinária cristã, que subjugaram as características da população que se constituía no país. Mesmo com o advento da República a ênfase dos conteúdos privilegiava o modelo catequético cristão –, sem desconsiderar os argumentos em prol do ensino desvinculado das igrejas, as reflexões, que aqui se farão, restringem-se ao primeiro entrave.

Dois fatores tem destaque para que a confusão sobre a permanência do Ensino Religioso se mantenha nas escolas, segundo Ruedell (2007), são eles: 1) a presença de um senso comum muito forte, difundido nos meios de formação de opinião pública, de que esta disciplina, ainda, se constitui como um instrumento político ideológico a serviço da Igreja Católica; 2) a formação deficitária de professores sobre estudos de Religião que resulta numa limitação de sua prática pedagógica nesse campo do conhecimento, gerando a manutenção de atitudes proselitistas no ambiente escolar. Outra problemática consiste na própria compreensão que professores, famílias e sociedade têm da disciplina e do porquê de sua presença no ambiente escolar.

Deste ponto retoma-se a questão apresentada anteriormente: compete à escola ensinar Religião? Tanto os defensores do Ensino Religioso, quanto os seus opositores concordam que a resposta é negativa para essa pergunta. A escola não pode assumir a tarefa de educar para uma ou outra Religião, isso é competência da família e das instituições religiosas. Os impasses residem neste ponto: diferenciar a função da Religião para o desenvolvimento da criança e a Religião em sua forma institucionalizada. Entende-se que a pesquisa e os estudos das Religiões estão para a escola como estão os estudos das Ciências Naturais, Exatas e Humanas. É de extrema importância a abordagem da Ciência e da Religião em sua dimensão histórica e antropológica no espaço escolar.

Uma vez que entendemos a escola como um espaço de construção, socialização e apropriação dos saberes produzidos pela humanidade, que permite o aprofundamento, a compreensão e as reflexões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) defende-se a ideia de que esta escola também tem compromisso com a formação integral do homem. Formação essa que inicia fora da escola, em casa, com vizinhos, amigos e, portanto, é social e cultural. Nesse processo inicial de

trocas sociais ocorre a opção pela experiência com o transcendente ou a sua negação, conforme a escolha do grupo com o qual a criança se relaciona, exercendo influência sobre o modo de ser, agir e dialogar com as outras pessoas. Partindo desse pressuposto, Costella (2011) está entre os que defendem a importância do Ensino Religioso nas escolas. O autor entende que: “Uma das tarefas da escola é [justamente] fornecer instrumentos de leitura da realidade e criar as condições para melhorar a convivência entre as pessoas por meio do conhecimento, isto é, construir os pressupostos para o diálogo” (ibidem, p. 134). Delors (2003) acrescenta:

[...] ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (p. 98).

É pertinente incluir aqui, as três perspectivas indicadas por Bacha Filho (2002, p. 13-14) sobre a necessidade de estudos da Religião: a primeira, em relação à formação que favorece o desenvolvimento de uma relação harmônica do homem com ele mesmo, com o meio ambiente, com o universo e o transcendente; a segunda perspectiva, está para correção e prevenção de desvios religiosos que culminam em fundamentalismos; e a terceira perspectiva, para o diálogo, em respeito à alteridade.

Bacha Filho (2002), Delors (2003) e Costella (2011) consideram os estudos da Religião tendo por objetivo a formação cidadã. O norte pedagógico desses autores tem por objeto o estudo do fenômeno religioso, por meio da história da Religião para estabelecer princípios de alteridade nas relações humanas. Lévinas (2006) corrobora para o entendimento da função do outro e a função da escola como lugar e tempo de encontros: “[...] o encontro com o outro é a grande experiência, o grande acontecimento. O encontro com o outro não se reduz na aquisição de um saber suplementário” (p. 192), mas no confronto e diálogo com as diferenças. A orientação para a alteridade não se aplica única e exclusivamente à matéria de Religião, mas deve ser um dos eixos da disciplina. Isso porque, para além das relações familiares:

É na escola, de fato, que se descobre que outras crianças tem uma vida diferente. Que se aprende que os pais não reagem todos da mesma maneira. Que nem todo mundo acredita nos mesmos

deuses. Que as preocupações de uns não são as de outros. E que as opiniões de alguns não são as de outros [...] (MEIRIEU, 2006, p. 69).

A transmissão de conhecimentos e a formação cidadã são projetos específicos e indissociáveis da escola, indicação presente no conjunto de leis educacionais. Para Nord (1995, p. 8) “[...] todos os alunos devem receber uma instrução liberal que leve a sério um grande número de formas de dar sentido ao mundo, formas religiosas inclusive, se quiserem ser indivíduos bem formados, razoáveis e responsáveis”. Apple (2003, p. 29) entende que deve haver um espaço para a Religião, porque em sua concepção, esta desempenha “[...] um papel crucial na vida de um número considerável de pessoas”. Nessas duas concepções está presente a formação de valores ético-morais para convivência dos homens numa sociedade democrática de direitos.

Figueira (2010) se contrapõe às concepções de Nord (1995) e Apple (2003). Segundo o autor os estudos de Religião não devem ter por objetivo a formação de cidadãos mais éticos, conscientes ou responsáveis, mas o significado da Religião na sala de aula deve responder,

[...] as grandes questões que afetam a forma como homens e mulheres, na nossa sociedade, constroem suas razões efetivas para viver, como vivem e porque vivem. Discutir Religião já nas séries iniciais da educação formal é assumir a necessidade de perceber que a vida não está posta somente no imperativo de construir modos de coesão social. [...] Religião deve ser lida e percebida como justificativa humana diante da necessidade de resposta a três grandes inquietações: injustiça, ignorância e sofrimento (FIGUEIRA, 2010, p. 338-339).

A disciplina permitiria, na perspectiva do autor, a formação de sujeitos históricos conhecedores da essência humana, capazes de entender as diferenças religiosas e os significados dos fatos que estão ao seu redor (FIGUEIRA, 2010).

Entre os que defendem o Ensino Religioso por sua dimensão antropológico-cultural está Ruedell. Segundo Ruedell (2007) a Religião vista pela antropologia-cultural “[...] atende à necessidade fundamental de todo homem e mulher de se desenvolver plenamente, de buscar sentido e valores que deem orientação precisa e arrimo seguro a sua existência” (p. 11). Baseado em pesquisas desenvolvidas por Tillich (1919, 1921, 1967, 1971) o autor entende a necessidade de considerar o

contexto cultural e encontrar nele expressões de religiosidade, que auxiliem a compreender a condição atual do homem. De acordo com Ruedell (2007),

[...] a vida humana não se desenvolve mais na dimensão da profundidade, mas na da horizontalidade [...] na vida cotidiana [...] cada instante é preenchido por algo a fazer, a dizer, a ver ou a ser planejado. Nessa situação, o homem não pode experimentar sua própria dimensão profunda, a não ser que pare para pensar em si mesmo (p. 43).

No entanto, para que essa dimensão antropológica-cultural seja efetivada, é preciso fazer a distinção entre a Religião como elemento constitutivo do homem e a Religião como instituição produzida pelo homem. É em relação à Religião institucionalizada que reside um dos problemas da incompreensão e não-aceitação do Ensino Religioso nos currículos escolares. É, pois, da vertente antropológico-cultural que emergem pesquisadores em defesa da desmistificação de preconceitos religiosos construídos pelo processo de dominação eurocêntrica, durante a colonização do Brasil. Vieira e Biazetto (2013), por exemplo, acreditam que a escola é um espaço pertinente para esclarecer aos alunos o significado da Religião para os povos “[...] de matrizes africanas e, conseqüentemente, de povos que constituíram o Brasil, bem como um palco privilegiado para mediação e problematização dos conflitos presentes em sala de aula que sejam reflexos da intolerância religiosa” (p. 73). Podem ser incluídos nessa perspectiva, de desconstrução de conceitos eurocêntricos, os estudiosos da Ciência da Religião³⁶. Seus correspondentes acreditam que a Ciência da Religião garante ao Ensino Religioso uma autonomia epistemológica e pedagógica capaz de superar no contexto educacional os modelos catequético e teológico,

A contribuição da Ciência da Religião consiste em possibilitar [ao aluno] comparações contrastantes entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência pode ou deve reclamar para si validade absoluta. Com isso, desmascara-se qualquer forma de eurocentrismo como uma ilusão perigosa (ANTES, s/d apud USARSKI, 2007, p. 58-59).

³⁶ Existe uma variedade de nomenclaturas para esta formação, entre elas: Ciências da Religião, Ciência da Religião, Ciência das Religiões ou Ciências das Religiões (FILORAMO; PRANDI, 1999; TEIXEIRA, 2001) trata-se de uma questão não resolvida sobre a definição do método (ciência ou ciências) e do objeto (Religião ou religiões).

A Ciência da Religião por se preocupar com a análise descritiva e investigativa das religiões universais e populares, no entanto, não estaria livre da subjetividade “[...] nesse modelo não se afirma o ensino da Religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da Religião para a vida ética e social dos educandos” (PASSOS, 2007a, p. 66).

Existe, assim, entre as diferentes concepções e modelos aqui apresentados, o entendimento que o estudo da Religião integra a educação básica e colabora para a formação do homem. Uma questão ainda não resolvida, mas de fundamental importância, consiste na definição do objeto de estudo do Ensino Religioso para superação das diferentes formas de resistência a sua permanência na escola. Por ora, independente da postura assumida quer seja para a alteridade, para a formação cidadã, para antropologia-cultural, para história ou Ciência da Religião entende-se como pertinente os estudos sobre Religião e/ou a negação da Religião na escola, por dois fatores. Primeiro, porque a escola tem função diferente das instituições familiares e religiosas. Costella (2011) afirma que,

[...] aquilo que para muitas igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e Religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre Religião e Igreja [...]. Por isso o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as igrejas [...] a instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência para essa matéria (p. 138).

Segundo, pela representação que a Religião assume no ambiente escolar para professores e alunos. As tentativas de compreensão desse fenômeno complexo tem uma série de desdobramentos na sala de aula. O ambiente escolar é caracterizado pela pluralidade de culturas da comunidade escolar em geral e do conhecimento científico sistematizado; esse universo implica na necessidade da atuação do professor, considerando o meio como de diversidade cultural e religiosa. Disso emerge a problemática central da pesquisa: existem professores preparados para socializar os conhecimentos de diversidade religiosa nas escolas de ensino fundamental, pensando a expressividade da Ciência e da Religião que permeiam esse ambiente? Esses são sentidos e significados heterogêneos que influenciam muito do falar, do ensinar e do aprender em sala de aula e, portanto, exigem a

efetivação de uma prática de ensino que considere as finalidades da Ciência e da Religião para o desenvolvimento humano e suas implicações.

O professor, e não só o de Ensino Religioso, precisa conhecer os princípios básicos das religiões brasileiras. Primeiro para que não expor seus alunos a constrangimentos, segundo para que tenha condições de dialogar e integrar outras formas de conhecimento, para além da Ciência.

A efetivação dessa postura educacional tem relação com a formação inicial do professor. Para que ele possa promover o conhecimento das formas não institucionalizadas da Religião, da busca do homem por uma relação com o transcendente, dos equívocos religiosos do passado, das fronteiras entre o natural e o sobrenatural, da visão dos filósofos e cientistas ao longo da história da humanidade sobre a Religião, e dos seus encontros e desencontros com a Ciência; do seu significado coletivo e individual, precisa estar amparado em uma formação que garanta, minimamente, a abordagem desses temas. Rodrigues (2003) em pesquisas envolvendo, especificamente, alunos de pais neopentecostais concluiu, que quando os professores ignoram ou desprezam a relação dos alunos com a Religião, o diálogo entre àqueles e estes sujeitos, é prejudicado:

[...] a busca por uma melhor compreensão deste fenômeno, torna-se fundamental para nós, educadores, no sentido de que as camadas populares que frequentam as salas de aula são adeptas ou possuem familiares que são adeptos ao movimento [religioso] e conseqüentemente influenciados pelo mesmo. Se nós, educadores, não estivermos preparados para recebermos estes alunos e compreendê-los, até mesmo o diálogo em sala de aula ficará prejudicado, pois o código que este grupo domina é o código da religiosidade. Sendo assim, não podemos simplesmente ignorar a vivência destes alunos externa à escola, ou simplesmente aceitar que o conceito de Religião manipuladora e alienante seja suficiente como resposta a nós (p. 79).

Os resultados encontrados por Rodrigues (2003) apesar de restritos a um campo religioso têm sentido próximo com a lógica estabelecida por outras religiões ou, pelo menos, com o significado da Religião para muitas pessoas. Como problematizado por Bonfatti (2000) a Religião atende a questões fundamentais do desenvolvimento humano, não apenas, no campo simbólico, mas também no plano antropológico e psicológico. Tais pesquisas contribuem, ainda, para reflexões sobre um dos motivadores da emergência de obstáculos epistemológicos para o ensino e a aprendizagem por parte dos alunos (e que permanecem até mesmo na forma de

perfis conceituais³⁷ para professores) em relação a determinados conteúdos em que a ênfase científica confronta posicionamentos religiosos divergentes.

Existe um conjunto de pesquisas que corroboram os resultados encontrados por Rodrigues (2003) nos diferentes níveis da Educação sobre o lugar da Religião no espaço público (BIRMAN, 2003; TOLEDO; AMARAL, 2004); o conflito entre Ciência e Religião nos cursos de Formação de Professores (SEPULVEDA; EL-HANI, 2001, 2004; CAMPOS, 2004); a formação e a atuação de professores de Ciências e suas relações com a Ciência e a Religião (MALACARNE, 2007, 2011). Em temas mais específicos, como, por exemplo: a explicação de jovens alunos sobre fenômenos evolutivos a partir da incorporação de crenças pré-existentes (BIZZO, 2008a); a influência da Religião no desempenho educacional de jovens (CUNHA, 2012); a presença da Religião na organização das escolas comunitárias teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul e a formação de professores (KREUTZ, 1994, 2003; RAMBO, 1994, 2003; STRIEDER, 2008, 2011). Além das reações que essas duas formas de conhecimento provocam na sociedade (VOGT, 2005, 2011) em temas polêmicos, envolvendo biotecnologias (MOURA, 2006; OLIVEIRA, 2007; FONSECA, 2009; RANQUETAT JÚNIOR, 2011; SOUZA, 2011). Estes são apenas alguns exemplos de pesquisas que de alguma maneira registram a amplitude do campo que envolve as reflexões acerca de Ciência e Religião no contexto social e educacional brasileiro e respondem por diferentes âmbitos da vida e do convívio em sociedade. Algumas delas por sua maior proximidade com a problemática desta pesquisa serão retomadas para composição dos próximos capítulos. Estes capítulos refletem aspectos históricos da produção do conhecimento científico e do conhecimento religioso na sociedade, permitindo a identificação do desencadeamento dessa relação na educação, não apenas, nas aulas de Ensino Religioso, mas em todo processo de formação educacional, envolvendo alunos e professores.

³⁷ Bastos et al. (2004) consultou 27 professores de escolas que atuam em disciplinas de Ciências, Física, Biologia e Matemática e 63% deles considera ter vivenciado tanto experiências de mudança conceitual quanto de perfil conceitual. Essa pesquisa também é relevante para pensar um conjunto de situações originados em sala de aula, que serão retomados nos capítulos 2 e 3, porque revela “[...] que os contextos e processos relacionados ao ensino e à aprendizagem em Ciências são extremamente diversificados, o que enfatiza a necessidade de uma pluralidade de perspectivas teórico-práticas que permitam ao professor e ao pesquisador compreender de forma mais aberta e rica o trabalho educativo a ser empreendido pelo ensino escolar de disciplinas científicas [...]” (p. 52).

2. A CIÊNCIA NA SOCIEDADE

Entre o fim do século XX e o início do século XXI as pesquisas sobre Ciência e Religião voltam com maior intensidade em publicações nas áreas educacional, teológica, histórica, científica, filosófica, ética, e afins (GOULD, 2002; PETERS; BENNETT, 2003; McGRATH, 2005; SILVA; ELIAS, 2010, FALCÃO, 2011; OLIVEIRA; TESCAROLO, 2012; MOTA, 2013 – para mencionar algumas pesquisas). Os resultados de trabalhos envolvendo essa temática “[...] constitui interesse da literatura universal, [tendo] desdobramentos inusitados principalmente a partir da modernidade” (VANDERLINDE, 2014, p. A2).

Conforme Japiassu (2005, p. 117) “[...] o controle das pesquisas e a transmissão do saber estiveram por muito tempo nas mãos da Igreja” foi exatamente entre os séculos XVI e XVII, que essa condição da Igreja sofreu fortes alterações. Nesse período estão os principais acontecimentos que definiram muitos aspectos do que hoje denominamos de Ciência Moderna. Foi, também, nesse contexto que surgiram dois posicionamentos, declaradamente, divergentes sobre as finalidades e o método da Ciência. De acordo com Alfonso-Goldfarb (1995) para alguns pesquisadores ela deveria continuar associada ao modelo clássico, a Ciência dos antigos, apenas agregando a nova forma do fazer científico. Para outros, toda Ciência deveria ser revista, só assim esta poderia explorar a existência de culturas, povos e ambientes das coisas, que estavam além do mundo europeu e que existiam no Mundo Novo. Estes últimos pesquisadores foram chamados de modernos.

Visando explicitar algumas nuances do que representam os acontecimentos dos séculos mencionados para os séculos seguintes no que tange às relações entre Ciência e Religião na sequência serão analisados, especificamente, os debates entre a Igreja em dois temas pontuais: a astronomia e a mecânica celeste.

2.1 A CIÊNCIA EM ENCONTROS E DESENCONTROS COM A RELIGIÃO

Os primeiros ensaios em busca de respostas a respeito do homem e do universo parecem estar, intimamente, relacionadas ao campo da Religião. Na sociedade ocidental, a Filosofia e a Ciência surgiram posteriormente e, portanto, era

e é natural que estas formas de produção do conhecimento dialoguem com a Religião (DRAKE, 1981). Esse padrão oscilou de forma e conteúdo conforme o contexto histórico e a interpretação de textos sagrados ao longo dos séculos. Sobre o assunto dois marcos são destacados em meio a tantas possibilidades e omissões³⁸: o primeiro refere-se aos debates em torno de pesquisas envolvendo a astronomia e a interpretação bíblica (sucedido entre os séculos XVI e XVII) e o segundo aborda a cosmovisão mecanicista newtoniana emergente no final do século XVII e início do XVIII.

Ainda, que sem um aprofundamento extensivo de outras épocas e contextos os marcos históricos aqui definidos contribuem para reflexões sobre o posicionamento de homens que não estavam alheios ou fechados aos principais debates do seu tempo, envolvendo temas como: Ciência e Religião.

Durante o século XVI emergia um novo modelo de universo, o heliocentrismo, em oposição ao modelo geocêntrico de Cláudio Ptolomeu [ca. 100-178 d.C.] amplamente difundido e aceito no início da Idade Média. Ptolomeu vivia em Alexandria na primeira metade do século II, suas concepções a respeito da organização dos cosmos podem ser sintetizadas pelas seguintes premissas:

- (1) A terra é o centro do universo.
- (2) Todos os corpos celestes circulam ao redor da terra.
- (3) Essas rotações são circulares, o centro das quais se movem também em outro círculo. Essa ideia central, originalmente de Hiparco, baseia-se na noção de epiciclos – determinado movimento circular impõe-se sobre outro movimento circular (McGRATH, 2005, p. 19-20).

Esse modelo era também aceito pela Igreja Católica que postulava a interpretação da Bíblia a partir dessa visão de mundo. O método de interpretação bíblica nos primeiros séculos da Idade Média era conhecido como *Quadriga* caracterizado pela distinção entre o sentido literal e o espiritual dos escritos. Entretanto, o sentido não-literal das escrituras só era aceito se fosse possível primeiro seu estabelecimento em bases literais.

Uma possibilidade de romper com esse modelo vinha pela retomada de explicações dadas por Aurélio Agostinho (354-430 d.C), conhecido como Santo

³⁸ Referimo-nos aqui, entre outras formas de ciência, as contribuições dos povos da Antiguidade: gregos, árabes, hindus, chineses, egípcios. E, também, as civilizações latino-americanas. Leituras sobre o tema podem ser realizadas nas obras de: Chassot (2004) e Andery (2007).

Agostinho. Este revisitando estudos de Orígenes³⁹ [ca. 185-254 d.C.], bispo de Alexandria, afirmou ser possível interpretar qualquer passagem bíblica, apenas usando o método alegórico. O teólogo cristão entendia que não haveria com isso um prejuízo da fé, mas tal procedimento poderia evitar que conclusões apressadas fossem confrontadas pelo eminente progresso das pesquisas (McGRATH, 2005). Em relação ao livro de Gênesis, Agostinho⁴⁰:

Acreditava que certas passagens abriam-se genuinamente a diversas interpretações; devia-se, pois, incentivar a pesquisa científica para ajudar os intérpretes no caminho dos modos mais adequados de compreensão de determinados textos (McGRATH, 2005, p. 18).

A defesa pela adoção de novos modelos de interpretação, inclusive o alegórico, foi retomada por vários teólogos romanos do século XVI. A pressão exercida por filósofos e teólogos resultaria na incursão de modelos diferentes que confrontavam a tradição literal de interpretação bíblica. Entretanto, nada interferiu tanto no modelo de interpretação bíblica como o surgimento do modelo copernicano de universo e o desenvolvimento da teoria heliocêntrica, fato que provocou debates entre católicos, reformadores e cientistas⁴¹.

Na história esse período ficou conhecido como revolução copernicana, em atribuição à construção de um modelo matemático preditivo do sistema heliocêntrico por Nicolau Copérnico (1473-1543), que recuperou premissas da teoria formulada pelo astrônomo grego Aristarco de Samos (310-230 a.C.). A estruturação da teoria envolveria, ainda, o trabalho de diferentes estudiosos, entre eles: Giordano Bruno (1548-1600), Tycho Brahe (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1630) e Galileu Galilei (1564-1642).

Da observação do movimento aparente dos planetas e das estrelas Copérnico atribuiu a órbita da Terra em torno do Sol, assim como, os demais planetas. O modelo representava uma alteração substancial aos argumentos apresentados pelo

³⁹ O bispo Orígenes é reconhecido por seus estudos que estimularam o diálogo entre a Filosofia e a Fé cristã.

⁴⁰ De acordo com Mcgrath (2005, p. 18) o comentário de Agostinho sobre o livro de Genesis, também, “[...] teria influenciado o desenvolvimento da interpretação bíblica de Galileu”.

⁴¹ A Igreja Católica manifestará forte oposição à aplicação do modelo de acomodação para interpretação de trechos bíblicos, acusando os reformadores de incluírem inovações à tradição cristã. A título de esclarecimento a resistência não se fazia em relação ao modelo em si, mas ao seu uso em passagens assumidas pela Igreja como literais. Este posicionamento será aprofundado mais adiante.

modelo geocêntrico. No entanto, Copérnico não conseguiu apresentar dados que sustentassem sua teoria.

Giordano Bruno apresentou algumas rupturas com a base teórica de Copérnico ao introduzir a premissa de um universo infinito, com vida em mundos finitos inumeráveis (BRUNO, 1978). Para defender sua teoria Bruno que era italiano confrontou a Igreja Católica. Entre as polêmicas provocadas por Bruno estava o empenho para que a Igreja aderisse a ideias de religiões esotéricas do Antigo Egito (CHASSOT, 2004); a alegação de que o Sol permanecia estático no centro do universo enquanto a Terra girava no seu entorno (LOPES, 2010) e a associação de “[...] elementos de hermetismo, magia natural e filosofia neoplatônica” (JAPIASSU, 2005, p. 119-120). Com inúmeras publicações, Bruno foi forçado a fugir de Roma para Suíça e, após passar pela França e Inglaterra, estabeleceu-se na Alemanha, onde viveu com um grupo de alquimistas. Em 1592, resolveu retornar a Roma, para dedicar um livro ao Papa, intenção não realizada, pois foi preso por autoridades eclesiásticas, sendo julgado e condenado a fogueira após oito anos de reclusão. Morreu em 17 de fevereiro de 1600.

Novas contribuições ao heliocentrismo vieram de Brahe. O cientista de origem dinamarquesa realizou suas pesquisas num observatório perto de Copenhague. Brahe registrou várias observações “[...] sobre o movimento dos planetas entre 1576 e 1592. Suas observações fundamentaram o modelo modificado do sistema solar de Kepler” (McGRATH, 2005, p. 20-21).

Kepler baseando-se em estudos de Copérnico, Bruno e do seu mestre Brahe, elaborou uma síntese sobre as concepções do universo, que foi assumida por adeptos do mecanicismo. Segundo Rossi (1992) esse modelo explicativo passou a orientar os estudos sobre a natureza, Deus e, também, o funcionamento do corpo humano. Após observar durante anos o planeta Marte, Kepler reformulou evidências que o afastariam, ainda, mais dos estudos gregos e do próprio Copérnico. Kepler afirmou que a elipse representava a trajetória dos planetas e não o círculo, símbolo da perfeição (CHASSOT, 2004).

Galileu Galilei, também, dedicou esforços para o desenvolvimento da teoria heliocêntrica. É reconhecido como um dos principais expoentes para a formação da Ciência Moderna; empreendeu trabalhos no ramo da Física, Astronomia e Matemática. Convém mencioná-lo justo por sua proximidade com a Cúria Romana e

as relações deflagradas entre a Ciência e Religião, em virtude de suas publicações; sem, que para isso, entremos no extenso debate sobre a natureza do método de Galileu e a relevância da experimentação em seus trabalhos (KOYRÉ, 1982; DRAKE; MACLACHLAN, 1975; SEGRÉ, 1980; KRAGH, 2001). Galileu chegou a estudar em colégios da Companhia de Jesus, tornando-se noviço aos 14 anos; mas seu pai resolveu enviá-lo à Universidade de Pisa para estudar medicina. Entretanto, Galileu preferiu a Matemática e a Física. Conhecido pela formulação da lei da queda dos corpos,⁴² dedicou-se a estudos de Matemática a partir de pesquisas desenvolvidas por Euclides⁴³ e Arquimedes⁴⁴. Köche (2009) interpreta a visão de universo de Galileu como sendo:

[...] de um mundo aberto, mecânico, unificado, determinista, geométrico e quantitativo, contrária àquela concepção aristotélica de cosmos, ainda, impregnada pelos resquícios das crenças míticas e religiosas, que apresentava um mundo qualitativo e organizado hierarquicamente em um espaço finito e fechado. [...] Na concepção de Galileu, a razão construiria uma armadilha experimental capaz de forçar a natureza a fornecer respostas concretas, mensuráveis quantitativamente (p. 52-53).

Segundo Koyré (1982) a partir da reflexão galileana ocorreu um corte epistemológico na maneira do homem refletir sobre o cosmos à procura de respostas mensuráveis, distintas das respostas qualitativas dadas pelos teóricos aristotélicos.

Os impasses com a Igreja avultaram a partir da construção do *perspicilli* (telescópio), depois que Galileu provocou teólogos e filósofos a utilizarem cientificamente o instrumento para observação e descrição do céu, além da já propagada função comercial atribuída ao aparelho. Suas opiniões sobre física e astronomia explicitavam sua “[...] recusa em permitir que a Ciência continuasse a ser guiada pela filosofia. [...] a rejeição que fez da autoridade dos filósofos, há muito estabelecida, induziu-o a apelar para a Bíblia, em busca de apoio [...]” (DRAKE, 1981, p. 98). Com essas ações Galileu estava assumindo uma empreita perigosa.

⁴² Formulada por Galileu em 1604 é conhecida como a primeira lei da física clássica, segundo a qual a velocidade de um corpo em queda aumenta em relação ao tempo da queda e a aceleração é a mesma para todos os corpos.

⁴³ Euclides (aprox. 300 a.C.) – grego do período helenístico – elaborou proposições que até hoje influenciam a geometria.

⁴⁴ Arquimedes (287-212 a.C.) – grego do período helenístico – dedicou-se a matemática e a mecânica, suas pesquisas colaboraram para o desenvolvimento da ciência física.

Isto porque suas formulações contribuíam para concepção heliocêntrica de mundo em oposição ao:

[...] sistema geocêntrico, em que a Terra era o centro fixo do Universo, postulado por Ptolomeu e Aristóteles – revestido de interpretações religiosas e assumido durante a Idade Média -, era a doutrina oficial da Igreja, ainda muito poderosa, defendida ciosamente com o auxílio da Inquisição (GIOIA, 2007, p. 182).

A opção oficial da Igreja era um tema que inquietava Galileu. No que tange as acusações de introduzir inovações na interpretação das Escrituras Sagradas, sua defesa aparece no conjunto de correspondências organizadas por Favaro et al. [entre 1890 e 1909]. A partir de princípios bíblicos Galileu questionou o abuso da igreja com o seguinte argumento:

Sobre a questão de introduzir novidades. Alguém duvida que, ao querer que espíritos criados livres por Deus se tornem escravos da vontade de outros, nascerão escândalos mais sérios? Seria como [...] permitir que pessoas inteiramente ignorantes de uma Ciência se transformem em juízes daqueles que a sabem, de tal modo que pela autoridade, que lhes é concedida, tem poder para por as coisas à sua vontade [...] (ibidem, p. 540, tradução nossa)⁴⁵.

Tanto Galileu quanto outros filósofos⁴⁶, que procuravam fundamentar o sistema astronômico copernicano, eram acusados pela Cúria Romana de participar de práticas místicas como a cabala e a numerologia e, portanto, eram classificados como hereges (CHASSOT, 2004).

Entre 1610 e 1615 novas publicações de Galileu⁴⁷ reacenderam a oposição das autoridades eclesiásticas, de astrônomos e de filósofos às teses do pesquisador e ao sistema copernicano. Essas ocorrências e o interesse de manter uma posição conciliatória com a Igreja levaram Galileu a escrever um conjunto de cartas. O objetivo das correspondências era o de esclarecer seus pensamentos quanto às suas declarações de independência da Ciência em relação à Religião.

⁴⁵ “In matéria dell’ introdur novità. E chi dubita che la nuova introduzzione, del voler che gl’intelletti creati liberi da Dio si facciano schiavi dell’ altrui volontà, non sai per partorire scandoli gravissimi? E che [...] l’ammettere che persone ignorantissime d’uma scienza o arte abbiano ad esser giudici sopra gl’ intelligenti, e per l’autorità concedutagli sian potenti a volgergli a modo loro [...]” (FAVARO et al., [entre 1890 e 1909], p. 540).

⁴⁶ Entre eles, já foram mencionados Bruno, Brahe, Kepler.

⁴⁷ Destaca-se: O mensageiro das Estrelas (1610); História e Demonstração de manchas no entorno do sol (1613).

Camerota (2009) analisando esses pequenos tratados escritos por Galileu declarou:

Galileu chegou à conclusão de que os registros bíblicos não tinham qualquer jurisdição em assuntos que poderiam ser determinados cientificamente. A autoridade das Sagradas Escrituras teriam expressão, de acordo com Galileu, somente no domínio daqueles discursos que estão além da nossa capacidade de resposta empírica e racional. A este respeito, ele afirmava que a Bíblia: “tinha somente a intenção de persuadir os homens em relação àqueles artigos e proposições em que não haveria a defesa necessária para a sua saúde e, assim superando o discurso humano, não se firmariam em outra Ciência ou outros meios credíveis, senão pela voz do próprio Espírito Santo” (s.p., tradução nossa)⁴⁸.

Com tais argumentações, Galileu procurou harmonizar a polêmica acentuada por algumas declarações feitas em relação ao livro de Josué⁴⁹ em que defendeu a distinção entre Ciência e Religião: “[...] a Igreja seria soberana em assuntos morais e religiosos, e a Ciência basearia a construção do conhecimento na experiência e na razão” (GIOIA, 2007, p. 184). Muitas vezes, essas afirmações são interpretadas pelos historiadores da Ciência quase como uma luta entre Ciência e Religião, sem revelar o contexto da situação, ou seja, as disputas da Igreja, em torno de quem caberia a “correta” interpretação da Bíblia. Para compreender esse ponto é necessário um breve retrocesso histórico em questões que levantaram extensas polêmicas entre teólogos católicos, reformadores e astrônomos nos séculos XVI e XVII.

João Calvino (1509-1564), reformador protestante, está entre os que influenciaram o campo de interpretação bíblica e, conseqüentemente, a relação com o estudo científico da natureza. Calvino defendia o modelo do tipo *acomodação*⁵⁰

⁴⁸ “Galileo può concludere che il dettato scritturale non ha giurisdizione alcuna nell’ambito delle questioni che possono essere determinate scientificamente. L’autorità delle Sacre Lettere possiede valore, secondo Galileo, solo nel dominio di quei discorsi che esulano dalla nostra capacità di riscontro empirico e razionale. In tal senso, egli affermava di ritenere che la Scrittura “avesse avuto solamente la mira a persuader a gli uomini quegli articoli e proposizioni, che, scudo necessario per la salute loro e superando ogni umano discorso, non potevano per altra scienza né per altro mezzo farcisi credibili, che per la bocca dell’istesso Spirito Santo”. (CAMEROTA, 2009, s.p.).

⁴⁹ Refere-se à passagem bíblica em que Josué ordenara a parada dos movimentos do Sol.

⁵⁰ Três tipos de interpretação, da Bíblia, caracterizavam a tradição cristã, nesse período: a) o modo literal: considera o texto ao pé da letra; b) o modo alegórico: defende a existência de narrativas poéticas, sem valor histórico, mas que tem princípios para regras éticas e teológicas; c) o modo de acomodação: fortemente disseminado entre os cientistas naturais, admite a ideia de que a interpretação ocorre segundo maneiras e formas culturais e antropológicas que interferem na compreensão do texto (McGRATH, 2005).

para interpretação da Bíblia. Nessa perspectiva, o mundo físico e o corpo humano contribuiriam para o entendimento do caráter divino. Calvino (2003) em trecho, originalmente publicado, em 1559, expressa:

Inumeráveis são, tanto no céu quanto na terra, as evidências que lhe atestam a mirífica sabedoria. Não apenas aquelas coisas mais recônditas, a cuja penetrante observação se destinam a astronomia, a medicina e toda a Ciência natural, senão também aquelas que saltam à vista a qualquer um, ainda o mais inculto e ignorante, de sorte que nem mesmo podem abrir os olhos e já se veem forçados a ser-lhes testemunhas. [...] Sem dúvida que para investigar os movimentos dos astros, determinar-lhes as posições, medir as distâncias, notar as propriedades, requer-se arte e a mais rigorosa aplicação. [...] De igual modo, perscrutar na estrutura do corpo humano, com essa perspicácia que Galeno aplica a correlação, a simetria, à beleza, o funcionamento, é tarefa de exímia habilidade (p. 53).

A abertura para o aprofundamento de estudos de astronomia e medicina, por Calvino, era justificada como necessidade para exploração de “[...] novas evidências a respeito da ordem da criação e da sabedoria do criador. Pode-se dizer, pois que Calvino deu nova motivação religiosa à investigação científica da natureza” (McGRATH, 2005, p. 24).

Diante da possibilidade de discernir aspectos de Deus pelo estudo da criação, seria necessária a substituição do estudo literal, de algumas passagens bíblicas, pelo modelo de *acomodação*. O literalismo bíblico constituía um dos grandes entraves para o avanço das Ciências Naturais. A concepção calvinista permitia a distinção epistemológica entre Ciência e Religião, por meio da interpretação bíblica. Calvino partia do princípio de que a Bíblia ensina especificamente sobre Jesus Cristo e, por isso: “Não se tratava, pois, de texto astronômico, geográfico nem biológico. Portanto, para interpretá-la dever-se-ia ter em mente o fato de que Deus se “ajusta” às capacidades da razão e do coração humanos” (McGRATH, 2005, p. 24).

Um exemplo da disseminação das ideias calvinistas sobre o modelo do tipo *acomodação* está presente nos argumentos do frei carmelita Paolo Antonio Foscarini⁵¹:

⁵¹ Foscarini, foi um teólogo carmelita, que tinha amizade e apreço por Galileu. Essa relação o levou a elaborar um panfleto em defesa do copernicanismo, semelhante às teses apresentadas por Galileu. Esse documento foi endereçado ao cardeal Roberto Bellarmino (PONTIFICIA UNIVERSITÀ DELLA SANTA CROCE, [entre 2003 e 2013]).

Quando as Sagradas Escrituras atribuem algo a Deus ou a qualquer de suas criaturas que pareça impróprio ou incomensurável, tal atribuição deve ser interpretada e explicada por meio de um dos [...] modos a seguir. Em primeiro lugar, pode-se dizer que se trata de metáfora ou de proporcionalidade ou, ainda, de semelhança. Em segundo lugar, o que se diz aí [...] é dito segundo o nosso modo de consideração, apreensão, compreensão, conhecimento, etc. Em terceiro lugar, tal atribuição está de acordo com a opinião vulgar e a maneira comum de se falar [...] (FOSCARINI, 1615 apud BUCCIANTINI; CAMEROTA, 2009, p. 127, tradução nossa)⁵².

O emprego do método de *acomodação* para reanalisar passagens bíblicas, até então interpretadas literalmente, remetia a possibilidade de aceitação da teoria heliocêntrica. Tanto Foscarini, quanto Galileu, e até mesmo Kepler, foram alvo de críticas dos teólogos literais, dadas as suas afirmações sobre os métodos de interpretação bíblica.

A questão é que o embate acerca da interpretação bíblica entre a Igreja Católica e os protestantes estava apenas iniciando, viria a ser um longo e austero confronto que, ficou conhecido como Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). A pauta das discussões conferia a confessa imutabilidade da tradição católica frente ao que a Igreja acusava ser uma mera inovação do protestantismo. Os protestantes defendiam-se, afirmando que suas interpretações levariam a recuperação do cristianismo primitivo. Uma síntese desse período foi elaborada pelo teólogo católico Bossuet (1627-1704),

O ensinamento da Igreja é sempre o mesmo. [...] se em qualquer época alguém diz que a fé inclui algo que anteriormente não fazia parte da fé, será heterodoxia, que é o nome que se dá a qualquer doutrina diferente da ortodoxia. Não há dificuldades para se reconhecer doutrinas falsas, **não é preciso discutir essas doutrinas**. Elas são reconhecidas imediatamente quando aparecem simplesmente por serem novas (apud McGRATH, 2005, p. 28, grifo nosso).

A retomada do contexto histórico da época agregada ao discurso de Bossuet colabora para compreensão de tamanha resistência da Igreja Católica contra a

⁵² “Quando dalla Scritura Sacra viene attribuita a Dio, o ad alcuna criatura, alcuna cosa che (per altro) si vide essergli disconveniente et improportionata, allhora s’interpreta e si explica com uma o più dele seguenti [...] glosse. La prima dicendo competerli metaforicamente e proportionalmente, o per similitudine. La seconda la dirò meglio in lingua latina: sedundum nostrum modum considerandi, apprehendendi, concipiendi, intelligendi, cognoscendi, etc. La terza: secundum opinionem vulgi et communem loquendi modum [...]” (FOSCARINI, 1615 apud BUCCIANTINI; CAMEROTA, 2009, p. 127)

teoria heliocêntrica e aqueles que a defendiam. No seio dos enfrentamentos estava o imperativo para a abertura de novos modelos de interpretação de passagens bíblicas, outrora entendidas, exclusivamente, no sentido literal. Abdicar da tradição de interpretação bíblica e aceitar a postura assumida por Foscarini, Galileu e outros filósofos adeptos das ideias copernicanas seria um retrocesso em relação a crítica declarada às novas interpretações originadas no protestantismo. Interpretações essas que o Tribunal do Santo Ofício⁵³ já havia declarado como falsas e erradas. Segundo Mcgrath (2005) a situação da Igreja Católica era bastante complexa:

Qualquer aceitação da possibilidade de mudanças significativas no ensinamento católico romano abriria potencialmente fronteiras capazes de conduzir inevitavelmente ao reconhecimento da ortodoxia dos ensinamentos básicos do protestantismo, que haviam sido rejeitados pela Igreja Católica Romana como “inovações” (p. 28-29).

Destarte, não há obstáculo para o entendimento das críticas oficiais dirigidas a Galileu. Em 1632 explicitou-se a rejeição às suas atividades, mesma época em que seu amigo e informante o sacerdote Giovanni Battista Ciampoli⁵⁴, foi exilado de Roma. Em 1633, acusado de “heresia por inovação”, Galileu foi torturado, interrogado e compareceu a várias audiências com o Papa Urbano VIII. Acabou recitando em praça pública uma retratação com a Igreja. Depois disso, passou a viver em prisão domiciliar, sob o acompanhamento constante da Inquisição florentina. Nesse período escreveu a obra *Discursos e demonstrações matemáticas sobre as duas novas Ciências* (1638), na qual retomou estudos de estática, dinâmica e da Matemática para descrição geométrica do movimento. Galileu morreu em janeiro de 1642 (CHASSOT, 2004; GIOIA, 2007).

Em síntese, os principais embates desse período podem ser registrados pela oposição entre o modelo geocêntrico de universo e o modelo heliocêntrico e suas implicações para os tipos de interpretação bíblica. Em relação às contribuições para o avanço das pesquisas científicas destaca-se a hipótese da órbita elíptica (Kepler)

⁵³ “[...] o Tribunal do Santo do Ofício tinha como principal atribuição perseguir as heresias – sobretudo o judaísmo, protestantismo e feitiçarias [...]” (MOTT, 2010, p. 19).

⁵⁴ Ciampoli foi transferido para Cúria Romana, em 1614, a partir desse momento como demonstração de sua fidelidade a Duquesa Cristina da Toscana, escrevia regularmente ao amigo Galileu sobre suas publicações, relatando a repercussão e a evolução das discussões no interior da Igreja Católica. Galileu contava ainda com o apoio de dois grandes duques e outros cardeais e teólogos ligados a Igreja Católica, tais informações podem ser conferidas em DRAKE (1981).

que colaborou para a avaliação do movimento dos planetas. Entretanto, existiam muitas perguntas não equacionadas de mecânica. Kepler havia apresentado o princípio sob o qual “[...] o quadrado do tempo periódico do planeta era diretamente proporcional ao cubo de sua distância média do sol” (McGRATH, 2005, p. 30) sem, contudo, fundamentar esse entendimento. O aprofundamento da observação feita por Kepler viria pelo desenvolvimento de novos princípios realizados por Isaac Newton (1643-1727). Este, valendo-se de conceitos mensuráveis, tais como: massa, espaço, tempo e, portanto, permissíveis de manipulação matemática, procurou conferir ideias mais precisas em relação à mecânica celeste.

Devido as suas importantes contribuições por muito tempo e, até mesmo em manuais didáticos mais recentes, Newton aparece, frequentemente, caracterizado como um cientista, que por um ato de inspiração abrupta desenvolveu um trabalho completo e profundo, com apenas 23 anos de idade. O exagero dessa descrição ofusca o percurso realizado por Newton para o desenvolvimento de sua atividade científica. Segundo Forato (2006) é comum sua apresentação em publicações de divulgação científica, “[...] como um personagem bizarro, dividido entre tarefas conflitantes: as de natureza “científica” e aquelas voltadas para a alquimia, a astrologia, a cabala ou a teologia” (p. 191). Para compreender as opções investigativas de Newton é preciso olhar para as características do seu tempo histórico. A concepção filosófica difundida entre os estudiosos da natureza era de que todas as formas de conhecimento poderiam colaborar para o estudo dos fenômenos naturais. As pesquisas de Forato (2006, 2008) descrevem esse como,

[...] um período riquíssimo: dentre uma diversidade enorme de modos de conceber o mundo, ou propostas para investigá-lo, com a astrologia, magia, alquimia, também faziam parte do repertório do saber a experimentação, a observação e a utilização da Matemática, [...] a mudança da concepção geocêntrica de mundo para heliocêntrica, [...] a retomada humanística da cultura clássica greco-romana (idem, 2006, p. 193).

Nesse período foram recuperados os estudos desenvolvidos por Aristóteles, Galeno [ca. 130-201 d.C.] e Ptolomeu, além de textos neoplatônicos, cabalísticos e de alquimia, escritos na antiguidade tardia (DEBUS, 1996). As atividades de Newton, portanto, refletiam o seu interesse pelos saberes difundidos nessa época, além da Astronomia, Filosofia, Física e Matemática pesquisou, também, sobre alquimia, astrologia, cabala, magia e “[...] dedicou grande parte de sua vida à interpretação

das profecias bíblicas, empenhando-se em demonstrar que elas se referiam à situação da igreja em diversas épocas” (FORATO, 2006, p. 192).

Notadamente, tais campos do conhecimento não eram distintos, ou mesmo separados e, costumeiramente, mais de um deles compunha as obras dos filósofos naturais (ALFONSO-GOLDFARB, 2001). Newton pertencia a uma vertente em que o estudo da Religião, do misticismo e dos fenômenos naturais confluíam como no trecho citado por McGuire e Rattansi (1966) resultado do escólio da Proposição 9⁵⁵,

E para os filósofos antigos, Pã era a divindade suprema, inspirando neste mundo uma proporção harmônica como o de um instrumento musical, e manejando-o com modulação, de acordo com a frase sobre Orfeu “tocando a harmonia do mundo numa canção alegre”. Assim, a harmonia foi denominada Deus e alma do mundo. [...] Daí surgiu, ao que parece, a opinião dos peripatéticos sobre os globos sólidos serem movidos por inteligências (p. 119, tradução nossa)⁵⁶.

O texto evidencia a crença de Newton em um Deus único, responsável pela ordenação do cosmos, assim como, a afirmação de sua presença nos registros dos filósofos antigos. Essas crenças estão fortemente radicadas nos escólios clássicos. Além disso, Newton e vários filósofos naturais ingleses do século XVII se esforçaram em conciliar a Filosofia mística à Filosofia natural. O desencantamento dos críticos do cristianismo em muitos casos tinha poucas raízes com a Ciência, estando mais fortemente embasadas no abuso do poder político das igrejas, conforme Brooke (2003):

Uma vez que a Ciência newtoniana era susceptível de diferentes interpretações, qualquer relevo particular que lhe fosse atribuído podia depender de anteriores convicções religiosas, as quais tinham, por sua vez, raízes sociais e educacionais complexas. A hostilidade em relação às igrejas estabelecidas, protestantes e católicas, era frequentemente expressa através da queixa de que o cristianismo institucionalizado era uma perversão da Religião natural – uma Religião racional que, se não fosse a interferência dos padres, teria sido comum a toda a humanidade (p. 158).

⁵⁵ Em 1690 Newton elaborou um conjunto de comentários para auxiliar na interpretação de textos, este ficou conhecido como “escólios clássicos” (McGUIRE; RATTANSI, 1966).

⁵⁶ “And to the mystical philosophers. Pan was the supreme divinity inspiring this world with harmonic ratio like a musical instrument and handling it with modulation, according to that saying of Orpheus ‘strinking the harmony of the world in playful song’. Thence they named harmony God and soul of the world composed of harmonic numbers. [...] From this, it seems, arose the opinion of the Peripatetics concerning Intelligences moving solid globes” (McGUIRE; RATTANSI, 1966, p. 119).

O posicionamento político e as reflexões teológicas de Newton levaram-no a um embate com a Igreja anglicana. Newton acusava os padres de terem corrompido a verdadeira Religião, sendo as profecias bíblicas o único caminho para compreender a natureza de Cristo. Do cruzamento das profecias bíblicas com dados históricos, Newton apresentou evidências de que a igreja incorporou “[...] ritos e festas pagãs em datas que a igreja comemora o dia de santos e mártires, a instituição do celibato e a adoração às relíquias de mortos” (FORATO, 2006, p. 201), provocando a corrupção do cristianismo nos primeiros séculos da História da Igreja. Devido a negação da Santíssima Trindade e, por sua associação com interpretações arianas⁵⁷, oriundas dos ensinamentos explicitados por Árius, sacerdote egípcio do século IV, Newton foi excomungado da igreja.

O método adotado por Newton agregava: a observação e a experimentação; a Matemática na investigação dos fenômenos naturais e a concepção mística de natureza. Sua postura provocou críticas, questionamentos contrários e, várias controvérsias. Entre seus opositores, podemos citar Huygens (1629-1693) que mesmo concordando com boa parte da teoria gravitacional, questionava os métodos adotados por Newton.

As questões de método estavam entre as preocupações do período, sobre o tema alguns filósofos naturais podem ser mencionados, entre eles: Francis Bacon (1561-1626); René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei; Christian Huygens e o próprio Isaac Newton. Possivelmente, a maior distinção metodológica está entre aqueles que realizavam estudos de Religião e os aplicavam para compreensão dos fenômenos naturais. Notadamente, Mcgrath (2005) confere ao sucesso da cosmovisão mecanicista de Newton a um,

[...] notável desenvolvimento religioso [em que] [...] a ênfase de Newton na regularidade da natureza ajudou no surgimento do “deísmo”. Esse termo (do latim *deus*) é empregado muitas vezes para designar a doutrina que aceita a criação divina, mas nega o envolvimento de Deus com o mundo (p. 32)⁵⁸.

⁵⁷ O arianismo rejeita a divindade de Jesus Cristo, apesar de não admitir que tenha a mesma essência de Deus, concorda que ele não era totalmente humano.

⁵⁸ Cf. Japiassu (2005, p. 120): “O deísmo não admite a existência de um Deus pessoal, de dogmas ou verdades reveladas. Somente a de um Ser supremo de atributos indeterminados”.

São inegáveis, portanto, na história e no fazer científico newtoniano a junção de um conjunto de saberes e sua influência nos resultados obtidos nos estudos de Mecânica, Matemática e Religião. Japiassu (2005) declarou:

De uma coisa os newtonianos jamais abriram mão: Deus instaura uma ordem universal admirável; portanto, não só na sociedade, mas na natureza (conforme os decretos divinos), devem reinar a ordem e a estabilidade: a gravitação universal opera graças a forças imateriais (p. 126).

O argumento de Pasteur (1957, p. 66): “Um pouco de Ciência nos afasta de Deus, muito nos aproxima” expressa a visão de muitos teólogos, filósofos e cientistas do período estudado, cuja, energia para a formulação do pensamento científico teve suas origens em cosmovisões de viés religioso. Com o avanço da Ciência Moderna muitas foram às hipóteses levantadas quanto à possibilidade de superação da Religião. Na sequência, apresentam-se alguns elementos, pontos de partida, que permitem a compreensão de nuances entre Ciência e Religião na sociedade contemporânea.

2.2 A CIÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A partir do século XIX a Ciência inaugura um novo tempo, nascia uma grande expectativa no sentido desta ocupar o lugar da Religião na sociedade moderna. Alguns defensores dessa concepção chegaram a afirmar que a Ciência se estabeleceria como uma “[...] ortodoxia dominante nas interpretações dos fenômenos e na construção da realidade, apagando as contribuições da filosofia, da arte e da Religião nesse processo” (RAZERA; NARDI, 2006, p. 38). Não foram medidos esforços para o avanço da Ciência, sendo que praticamente todos os campos de estudo foram afetados pelo surgimento de sociedades científicas especializadas (RONAN, 1983). O desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento provocou uma crescente fragmentação do saber⁵⁹, distinto em especialidades. A Ciência deixou de ser uma atividade solitária e “[...] transformou-

⁵⁹ O fracionamento do saber possibilitou a aceleração da produção do conhecimento, mas trouxe consigo outras complicações, para citar um exemplo: a desqualificação dos trabalhadores (GERMANO, 2011, p. 45).

se em uma atividade social organizada capaz de criar as suas próprias instituições” (ROSSI, 2001, p. 10).

Araújo (2006, p. 132) afirma que: “A criação das academias e, posteriormente dos institutos de pesquisa representou [...] principalmente, o fortalecimento do saber científico, com a reunião daqueles que partilhavam interesses, conceitos e métodos e sua distinção em relação a outros”. A consolidação das instituições científicas e a organização de cientistas em comunidades de pesquisa são elementos que contribuíram para maior visibilidade pública da Ciência. Um exemplo foi à oficialização da Associação Britânica para o Progresso da Ciência (1831), em Glasgow (Inglaterra), entre suas funções estava a divulgação científica.

Os resultados dos avanços em pesquisas científicas passaram a interferir diretamente nas relações em sociedade, gerando consequências práticas para qualidade de vida das pessoas. Como é o caso da produção de energia elétrica associada ao desenvolvimento do eletromagnetismo, conforme Bernal (1976):

A história da eletricidade e do magnetismo oferece-nos o primeiro exemplo, em toda a história, da transformação de um corpo de experiências e de teorias puramente científicas numa indústria em grande escala. A indústria elétrica é necessariamente científica em todas as suas fases (p. 629).

Novas pesquisas científicas em torno do eletromagnetismo resultaram na produção de tecnologias industriais mais avançadas. A aproximação da Ciência com a técnica, ou seja, “[...] o ciclo do desenvolvimento da técnica embasada no conhecimento científico, e que evolui em função dele tanto quanto o faz progredir” (NUNES, 1985, p. 106) teria sido uma suposição antevista por Galileu. As consequências desta relação entrelaçada tornaram os limites de separação entre Ciência e tecnologia cada vez menos perceptível e as contribuições da Ciência tenderam a ser cada vez mais mescladas com os avanços tecnológicos. Os equipamentos tornaram-se mais sofisticados e a Ciência, no século XX, conquistou muitos campos, impulsionada pelas possibilidades geradas a partir de novas tecnologias.

Na sociedade contemporânea, especificamente, sobre a Ciência não se constitui um equívoco a afirmação de que esta ocupa acento privilegiado seja na vida de homens comuns, seja entre pesquisadores. É possível, entretanto, que a Ciência provoque no homem leigo maior encantamento que no próprio cientista, já

que este último tem frente a si as limitações, que encontra para realização da sua atividade.

A compreensão que o homem leigo tem da Ciência, em geral, é de continuidade e acúmulo do conhecimento (DUTRA, 2009). Seria, pois uma atividade originada em algum momento do passado, que vem melhorando e se aperfeiçoando cada vez mais.

Essa ideia de Ciência está associada a uma ideia de mundo, que é, para o senso comum, aquilo de que a Ciência nos dá um retrato. Do lado da Ciência, temos um retrato fiel do mundo e, do lado do mundo, temos uma entidade estável e definida, que pode ser conhecida e retratada fielmente. (DUTRA, 2009, p. 69)

A difusão de concepções epistemológicas e cosmológicas ingênuas, não estão limitadas ao universo popular e ao senso comum, mas [também] estiveram (e, em alguns casos, ainda estão) fortemente relacionadas ao discurso de uma comunidade de cientistas e filósofos. Portanto, essa visão de Ciência presente entre pensadores como Bacon⁶⁰, Descartes⁶¹, Kant (1724-1804)⁶² e, mais recentemente, em Boyd (1942-)⁶³ é “[...] também a base de concepções tradicionais e elaboradas da Ciência, que procuram tornar filosoficamente rigorosas as ideias de progresso, de acúmulo de conhecimento, etc.” (DUTRA, 2009, p. 69-70).

É indiscutível o fato de que a Ciência e a tecnologia exercem impacto em várias dimensões sociais (econômica, política, Religião, cultura, etc.). Em alguns desses espaços, apesar de não ser a única fonte de produção de conhecimento, é recebida com maior aceitabilidade do que outros campos do conhecimento, como por exemplo, as humanidades e a Religião (DUTRA, 2009). No entanto, em outros grupos sociais, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, emergiu uma aurora de questionamentos sobre os princípios e as propostas da Ciência. Santos (2008) destaca dois focos acionadores desse debate. O primeiro ressalta as

⁶⁰ Em relação ao tema, aponta-se a seguinte tradução: BACON, F. Novo organon ou verdadeiras indicações acerca da Interpretação da Natureza. Trad. José Aloysio Reis de Andrade. São Paulo: Edipro, 2014.

⁶¹ Os textos de Descartes a respeito desse tema têm várias traduções, destaca-se: DESCARTES, R. Discurso do Método. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁶² Do mesmo modo que Descartes, as obras de Kant possuem diversas traduções, indica-se: KANT, I. A Crítica da Razão Pura. Trad. Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

⁶³ BOYD, R. N. The Current status of Scientific Realism. In: LEPLIN, J. (Org.). Scientific Realism. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1984, p. 41-82.

limitações presentes no modelo racionalista-empirista predominante no pensamento científico moderno. O segundo tem relação com questões sociais, deflagradas pelas experiências de duas grandes guerras mundiais; das repercussões negativas pelo uso desregulado dos recursos naturais; assim como a subjugação da Ciência a interesses político-econômicos e militares, etc. Essas duas condições estariam provocando rupturas nos alicerces construídos pela Ciência. Bursztyn (2001) realizou um mapeamento confrontando questões que marcaram o final de dois séculos (XIX e XX) e, com isso, formou um conjunto de “[...] problemas não resolvidos, de obstáculos criados pela própria ação do homem, [sendo que] o papel da Ciência é posto em evidência em todos os balanços e análises prospectivas” (p. 9), conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Análises relacionadas à Ciência e Sociedade

| | Fim do século XIX | Fim do século XX |
|----------------------------------|--|---|
| Expectativa geral para o futuro | Otimismo | Pessimismo |
| Papel da Ciência e da tecnologia | Forte crença na capacidade de resolução de problemas | Desencanto e consciência da necessidade de precaução. |
| Relação entre os povos | Paz | Guerras |
| Progresso | Promotor de riqueza | Causador de impactos ambientais |

Fonte: Elaborada a partir de dados apresentados por Bursztyn (2001).

Morin (1986) afirma que o século XX foi o século das crises, de mão dupla, numa via estaria o progresso contínuo do desenvolvimento científico, técnico, econômico, industrial e civilizatório. E na outra direção um século em erupção marcado por duas guerras mundiais, que tiveram como consequência o massacre e a destruição de populações, assim como crises de sociedade, rupturas no *devir* e o declínio de processos emancipatórios. O autor argumenta que até o,

[...] fim do século passado, um Renan podia anunciar que a Ciência resolveria os problemas fundamentais da humanidade. Sabemos agora que ela está sujeita a forças cegas e que é cega quanto a si mesma. Só se pode ter esperança na Ciência se certas condições intrínsecas e extrínsecas (sociais, políticas) se encontrarem reunidas. A esperança na Ciência tornou-se incerta (MORIN, 1986, p. 270).

Todos esses fatores denotaram a necessidade de uma (re)avaliação das pesquisas científicas, para com isso, verificar com maior cautela os resultados dessa atividade, conscientes de que ela pode gerar tanto benefícios, quanto malefícios.

Wersig (1993) acredita no surgimento de um novo modelo científico, chamado por ele 'Ciência pós-moderna'. O autor distingue esse modelo da Ciência clássica – que se ocupava mais com a compreensão do funcionamento da natureza – e a define por suas características voltadas a resolução de problemáticas atreladas à Ciência moderna e suas tecnologias.

Morin e Le Moigne (2000) estão entre os teóricos que defendem a religação dos saberes e a produção do conhecimento, por meio do pensamento complexo. Morin (2002b) tece algumas considerações sobre o aspecto axiológico da Religião e intrínseco a produção do saber científico, segundo este,

Há um vínculo inseparável entre este planeta, ser físico, a biosfera e nós mesmos – não se vai reduzir um destes termos ao outro – e, a meu ver, é aqui que a palavra “religião” assume um sentido mínimo: o que liga. Devemos nos conscientizar de que estamos ligados à vida, de que a vida está ligada à Terra, de que a Terra está ligada ao seu Sol, e de que o próprio Sol está ligado a este imenso cosmo. Eis, a meu ver, a ideia fundamental [...] (p. 36).

Na concepção moriniana a complexidade está na impossibilidade de anulação de um conhecimento por outro. Para Oliveira (2005a), da análise do pensamento complexo, a partir do texto supramencionado,

[...] encontramos a ligação dos seres humanos entre si – delineando o ser que se encontra como humano no cotidiano da cultura e da vida em sociedade. [...] vislumbramos a ligação dos seres humanos com a natureza – consubstanciando o rompimento com uma visão antropocêntrica de existência e afirmando o próprio ser humano como natureza (p. 2).

Capra (2002) e Casanova (2006) também percebem movimentos de (re)organização nos princípios de todos os campos da Ciência, a partir da crise do modelo cartesiano. Tais posicionamentos, no entanto, não são unânimes, teóricos e cientistas se dividem quanto à possibilidade de uma crise na Ciência. Gomes (2003) está entre os teóricos que discordam da crise, seus argumentos são de que:

[...] poder-se-ia detectar tal crise apenas se estivéssemos vivendo uma ruptura revolucionária generalizada. Não me parece haver qualquer coisa do tipo no ar. A Ciência contemporânea dedica-se ao labor cotidiano da investigação, discute suas descobertas a partir de categorias comuns, submete-se a discussões com pressupostos comuns de cientificidade [...] pode ser que pessoas mais atentas notem algum furor revolucionário varrendo convicções anteriores: eu consigo ver um tempo de Ciência normal, normal até demais, com

costumes preguiçosos e arraigados, com distribuição em formas tradicionais de prestígio e reconhecimento (p. 319).

Não obstante, discordando da crise ou tomando-a simplesmente como um processo de continuidade, o que se pode averiguar é que a concepção de Ciência, originada na Modernidade, tomada como um saber absolutamente objetivo e mensurável, pautado em leis definitivas, não é mais concebível (ARAÚJO, 2006). Figura na contemporaneidade a compreensão do trabalho científico como “produto social” (GRESSLER, 2004) propenso ao diálogo com outros saberes (GERMANO, 2011). Um modelo de Ciência consciente de suas implicações (MORIN, 2005) e formadora de expoentes voltados para construção de diálogos “[...] com outras formas de linguagem e conhecimentos produzidos pela humanidade (ética, estética, religiosa e popular, etc.)” (GERMANO, 2011, p. 370).

Transformações essas possíveis a partir do instante em que a Ciência também se torna objeto de estudo, pela intervenção de diferentes áreas do conhecimento, mas, sobretudo a partir do momento que seus resultados são questionados. Diante desse quadro da Ciência e das possibilidades de novos modelos, princípios e propostas para o desenvolvimento da atividade científica, advém o seguinte questionamento: de que forma a sociedade participa efetivamente desses debates?

Cuevas (2008) registra a emergência de movimentos sociais confrontadores do desenvolvimento científico e tecnológico a partir de repercussões provocadas pelo avanço e uso de armas nucleares produzidas por pesquisas vinculadas ao Projeto Manhattan⁶⁴. Veraszto, Silva e Miranda (2005) afirmam que estes movimentos se intensificaram nas décadas de 1960 e 1970 em virtude dos efeitos colaterais provocados pelo uso de alguns bactericidas e de armas químicas desfolhantes na Guerra do Vietnã (1955-1975).

O século XX também inaugurou a era da biotecnologia⁶⁵ e deixou um legado para o século XXI pouco previsível “[...] tanto por suas promissoras conquistas,

⁶⁴ Oficialmente conhecido como Distrito de Engenharia de Manhattan. Tratava-se de um projeto de pesquisa e desenvolvimento iniciado em 1939, sob a liderança dos Estados Unidos. Duas cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki, foram alvo do massacre causado pela implosão de armas nucleares, em 1945.

⁶⁵ De acordo com o Decreto nº 2519/1998, que promulgou a Convenção sobre Diversidade Biológica da ONU, assinada em 1992, a biotecnologia pode ser definida como: “[...] qualquer aplicação tecnológica que use sistemas biológicos, organismos vivos ou derivados destes, para fazer ou modificar produtos ou processos para usos específicos” (BRASIL, 1998b).

quanto por suas insuspeitas ameaças, ambas decorrentes do avanço das tecnologias em geral” (FONSECA, 2009, p. 18). Com a possibilidade de aplicação das biotecnologias em seres humanos o foco dos debates e das mobilizações sociais deslocou-se do campo da física – fissão nuclear, produção de energia, bomba nuclear – para o campo da biologia – DNA, embriologia, genética, clonagem, uso de transgênicos, entre outros.

O risco do uso irresponsável desse conhecimento insuflou discussões sobre a aplicação da biotecnologia em diferentes instâncias da sociedade. A biotecnologia passou a centralizar discursos éticos, jurídicos, políticos, religiosos, etc. Algumas das principais controvérsias do mundo atual residem em torno do uso de respiradores artificiais, do transplante de órgãos, da hemodiálise, dos métodos contraceptivos, da fertilização *in vitro*, do hibridismo e outras tantas relacionadas ao direito à liberdade de escolha do indivíduo. No caso da hemodiálise, por exemplo, o seu início, foi marcado pela falta de equipamentos para o atendimento de todos os pacientes, mesmo nos dias de hoje no Brasil existem casos em que as equipes médicas precisam decidir quem será beneficiado com o tratamento.

Como essas questões estão inseridas em um debate maior que é o início e o término da vida, tornaram-se alvo, sobretudo, de polêmicas entre cientistas e religiosos. No Brasil existem pesquisas que analisam a repercussão desses debates, para enunciar algumas: os limites éticos da atividade médica no procedimento de transfusão de sangue em pacientes Testemunhas de Jeová (CHEHAIBAR, 2010); o avanço da biotecnologia e o aperfeiçoamento (hibridismo) da espécie humana com outras espécies ou máquinas (FONSECA, 2009); a fertilização *in vitro* e a utilização de células-tronco embrionárias em pesquisas (OLIVEIRA, 2007; RANQUETAT JÚNIOR, 2011; SOUZA, 2011); o espiritismo e as relações entre fé, Ciência e ética nas pesquisas sobre células-tronco embrionárias (SILVA; ELIAS, 2010), etc.

Entre 2004 e 2005, período em que tramitou no Brasil a votação da Lei de Biossegurança (Lei Federal nº 11105/05b), várias manifestações aconteceram, abordando a problemática da utilização de células-tronco embrionárias em pesquisas científicas⁶⁶. No mesmo ano, o então procurador-geral da República,

⁶⁶ Devido à visibilidade pública – gerada pela amplificação dos debates em diferentes meios de divulgação – e o forte embate com diferentes posicionamentos religiosos, sobretudo da Igreja Católica, esse tema foi selecionado, (entre tantos outros possíveis, alguns inclusive listados anteriormente), para reflexão.

Cláudio Fontelles impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra o artigo 5º da referida lei. Baseado no preceito constitucional de inviolabilidade da vida humana o procurador-geral declarava o início da vida no momento da fecundação. Em 2007 ocorreu a primeira audiência pública da história do Supremo Tribunal Federal, participaram vinte e dois especialistas (onze contrários às pesquisas e onze com argumentos favoráveis); com exceção de uma antropóloga, os demais eram da área biomédica. Participaram, ainda, da sessão em condição diferenciada os grupos relacionados por Ranquetat Júnior (2011):

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) posicionou-se como parte interessada na questão ao lado do requerente, o procurador-geral da República. Grupos que militam pelos direitos de pacientes portadores de doenças genéticas e outras organizações ligadas aos direitos humanos e a bioética como a Conectas e a ANIS foram admitidas como *amicus curiae* no processo [...] (p. 40)⁶⁷.

Em março de 2008 a ADI foi julgada e considerada constitucional por seis ministros contra cinco que votaram pela inconstitucionalidade do processo. Moura (2006) infere que a batalha pela aprovação contou com a contribuição da mídia nacional – meios eletrônicos, jornais, revistas, rádios – para comoção e mobilização “[...] de portadores de problemas de saúde que teoricamente [poderiam] vir a ser beneficiados pelas terapias com células-tronco” (p. 150). Nesse caso, a divulgação científica assumiu declaradamente uma de suas funções que é a mobilização popular (ALBAGLI, 1996), sobretudo, em questões que ampliem as possibilidades de participação da sociedade em temas decisórios e de impacto social (CALDAS, 2010). Essa condição da divulgação científica foi destaque no instante em que a imprensa divulgou a possibilidade de mudanças “[...] paradigmáticas na medicina, que deixaria de ser curativa para se tornar regenerativa⁶⁸ [...]” (SOUZA, 2011, p. 154). As matérias faziam raras inserções quanto “[...] a incertezas e controvérsias científicas e/ou à existência de discordâncias teóricas e/ou metodológicas entre os

⁶⁷ A Conectas é uma ONG internacional, fundada em São Paulo em 2001, com a finalidade de colaborar para a consolidação do Estado de Direito, entre países da: Ásia, África e América Latina. A ANIS é uma ONG voltada para a pesquisa, assessoramento e capacitação em Bioética na América Latina.

⁶⁸ Os destaques ficavam por conta das expectativas em torno do anunciado potencial de regeneração de medula óssea e de reconstituição de órgãos em caso de doenças, embora sem evidências de que os testes resultem em tratamento efetivo (SOUZA, 2011).

pesquisadores” (ibidem, p. 154) sobre o uso de embriões humanos como fonte de pesquisa.

Pesquisas realizadas por Oliveira (2007), Silva e Elias (2010), Ranquetat Júnior (2011) e Souza (2011) explicitam o envolvimento de diferentes setores e concepções no debate. Tais artigos denotam a participação ativa da Religião no campo do desenvolvimento da Ciência e na formação da opinião pública. Ranquetat Júnior (2011) e Souza (2011) identificam dois grupos – favoráveis e contrários – à realização de pesquisas com células-tronco embrionárias no Brasil. O grupo contrário liderado pelo procurador-geral da República obteve apoio de várias lideranças religiosas, principalmente da Igreja Católica, mas também de grupos pró-vida, cientistas, advogados, entre outros. O grupo favorável somava entidades representativas de pessoas com doenças degenerativas e genéticas, militantes do movimento em prol dos direitos humanos, representantes do governo, etc. (RANQUETAT JÚNIOR, 2011; SOUZA, 2011). Ambos fizeram uso de recursos midiáticos para publicação de matérias sobre o tema.

Destaca-se, ainda, o documento publicado pela Igreja Católica intitulado “Instrução *Dignitas Personae*” (CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, 2008) em que a instituição declara seu posicionamento a respeito das novas tecnologias reprodutivas. Entende-se que a participação de religiosos nessa discussão desafiou “[...] certos prognósticos da tese de secularização, de um declínio e perda de influência da Religião na vida social, com sua conseqüente privatização” (RANQUETAT JÚNIOR, 2011, p. 39).

Contribuem para esse entendimento estudos realizados por Vogt (2005; 2011) em cidades paulistas que indicaram a inexistência de uma contraposição frontal e excludente entre Ciência e fé no imaginário popular. A primeira fase da pesquisa foi realizada em três cidades no ano de 2003, sendo ampliada para 35 municípios em 2007. Nessa fase foram incluídas além da capital, cidades do interior e do litoral. Vogt (2011) analisando os resultados e comparando-os a uma pesquisa semelhante realizada no exterior, considerou:

No Brasil, os resultados foram bastante diferentes, mostrando que admiração pela Ciência e a crença religiosa não são, necessariamente, excludentes, e que o embate entre Ciência e Fé não se dá nas mesmas formas que na Europa ou nos Estados Unidos. Além disso, mostram que a “crença” na capacidade de que a Ciência possa resolver todos os problemas é característica de uma

fração pequena da população, embora se encontre distribuída em todos os níveis econômicos. (p. 38).

Os resultados demonstraram a disparidade entre o Brasil e outros países no modo com que as pessoas percebem o conhecimento científico e o conhecimento religioso. Nesse caso, a generalização destes processos podem incorrer em inúmeros equívocos. Essa conclusão demonstra o cuidado necessário em olhar a especificidade social e o contexto histórico de formação da nação brasileira. Não é possível omitir desse processo a forte presença do elemento Religião na História do Brasil e como essa visão de mundo influi nas relações que o indivíduo estabelece com o conhecimento científico na atualidade. É pertinente frisar que nas pesquisas coordenadas por Vogt (2005, 2011) houve uma predominância das respostas negativas ao entendimento de que a Ciência se constituiria como uma única fonte de “verdade”. Portanto, ambas, Ciência e Religião, são apontadas como fontes de conhecimento, ainda, que com função distinta, não são excludentes para maioria do público entrevistado. A inserção do debate sobre o uso de células-tronco embrionárias em pesquisas no contexto desta pesquisa teve por objetivo promover ao leitor uma maior visibilidade exatamente da coexistência dessas duas dimensões públicas do conhecimento: Ciência e Religião.

Nord (1999) afirma que o cenário das relações entre Ciência e Religião tem sido palco das problemáticas intelectuais mais significativas dos últimos séculos. A natureza dessas relações tem sido abordada em diferentes contextos e por sucessivas gerações, inclusive existem periódicos voltados especificamente para o tema (*Zygon; Science and Christian Belief*). Assim como, pesquisas científicas que procuram testar do ponto de vista clínico a contribuição da Religião e da Fé em questões de saúde (recuperação de pacientes hospitalizados), ascensão social (administração de finanças), convívio social, a manutenção de espaços para oração nos hospitais, etc. (KOENIG; LARSON; McCULLOUGH, 2001)⁶⁹.

Na literatura que aborda as relações entre conhecimento científico e conhecimento religioso várias tipologias metodológicas foram sugeridas para classificar as relações entre essas duas áreas. Peters e Bennett (2003) destacam os subtipos: conflito, independência, diálogo e integração definidos pelo físico Barbour

⁶⁹ Alguns dos resultados dessa pesquisa foram divulgados, recentemente, na Revista Superinteressante em matéria, escrita por Lisboa (2013), intitulada “Fé faz Bem, é a ciência que está dizendo [...]”.

(2004). Segundo os autores este modelo tipológico está entre os mais adotados para classificação das relações entre Ciência e Religião. Nas décadas subsequentes a 1980 surgiram novas tipologias adicionais ao modelo de Barbour como resposta direta à sua pesquisa. O próprio Peters elaborou uma tipologia, expandindo o modelo quádruplo de Barbour: “Por exemplo, seu tratamento do “conflito” distingue materialistas científicos ateus, que rejeitam a ideia de Deus, e imperialistas científicos, para os quais apenas a Ciência produz conhecimento genuíno, mesmo o conhecimento de Deus” (PETERS; BENNETT, 2003, p. 49).

Para o presente trabalho, entretanto, serão adotadas as definições utilizadas com maior frequência por pesquisadores vinculados a questões educacionais, dividida em três subtipos, sendo: (i) conflito: o conhecimento científico não tem qualquer relação com o conhecimento religioso, são incompatíveis e conflitantes, por serem conhecimentos opostos em princípios doutrinários, metafísicos, metodológicos e atitudinais (MAHNER; BUNGE, 1996). (ii) independência e complementaridade: conhecimento científico e conhecimento religioso são independentes e complementares, por atenderem a distintas necessidades humanas (WOOLNOUGH, 1996; GOULD, 2002), havendo a possibilidade de diálogos entre essas duas formas de conhecimento, desde que exista clareza que cada uma é válida em seu contexto (EL-HANI; BIZZO, 1999, 2002). (iii) interdisciplinaridade: a concepção de que Ciência e Religião podem ser integradas em campos interdisciplinares, sendo semelhantes em características epistemológicas, essa postura se diferencia substancialmente da primeira e segunda posição (BIELFELDT, 1999; RUSSEL, 2000).

Os modelos tipológicos auxiliam, também, na compreensão do movimento entre os grupos secularizantes e contrassecularizantes (BERGER, 2000; ZEPETA, 2010) que ora interagem dialogando entre si, ora se colocam em posição de confronto, ora usam concepções alheias complementando seus discursos como nos debates exemplificados no campo da biotecnologia. Tanto que os discursos formulados, durante a polêmica em torno das células-tronco embrionárias, conformavam tanto concepções científicas quanto religiosas, de ambas as partes envolvidas. A leitura sobre esse evento permite uma aproximação com a tipologia definida por Woolnough (1996), Gould (2002), El-Hani e Bizzo (1999, 2002) e outros que entendem as relações entre Ciência e Religião em padrões de independência e

complementaridade. O dualismo das convicções não permite uma visão integrada ou mesmo um campo interdisciplinar entre Ciência e Religião. Isso porque os discursos são complementares – apesar de representarem lados opostos – uma vez que os favoráveis às pesquisas utilizavam termos e valores próprios do campo religioso com a intenção de aproximar o maior número de pessoas. E os contrários, por meio dos argumentos da Ciência, procuravam legitimar sua participação no processo. Conforme Luna (2007):

[...] representantes da comunidade científica e médica apoiam-se no discurso religioso e em valores, como compaixão pelo sofrimento alheio e bondade divina, para assegurar o direito do uso de embriões para a pesquisa. Por outro lado, portadores do discurso religioso garantem a base científica de suas afirmações. Um dos exemplos encontra-se nos documentos da Igreja Católica, quando esta diz basear-se em “evidência [...] da moderna Ciência genética” para afirmar que o embrião é ser humano a partir da fertilização (p. 433).

O caso tomado, como exemplo, desvela ainda outras características frequentemente atribuídas à Ciência que é a questão da neutralidade e da racionalidade. Como afirma Fonseca (2007), essa visão é bastante problemática, já que a própria afirmação da Ciência depende de sua interação com outros domínios sociais. A sustentação da atividade científica vem da articulação de uma rede de contatos que pressupõe a representação pública, política, jurídica, legislativa, assim como, o estabelecimento de alianças com indústrias e governos (LATOUR, 2000; FONSECA, 2007). Existe também uma questão implícita a toda atividade científica que é a “[...] relevância dos valores humanos no estabelecimento de prioridades para a investigação científica e na orientação das aplicações do conhecimento científico” (BROOKE, 2003, p. 312).

Em síntese, a coexistência de conhecimentos científicos e religiosos em processos de tomada de decisão é um dos grandes desafios do século XXI. Em relação ao conhecimento científico envolve a organização de instrumentos propulsores de divulgação e apropriação do conhecimento científico e tecnológico pela sociedade. Macedo e Katzkowicz (2003) consideram a desigualdade nos processos de socialização do saber produzido pela Ciência e tecnologia um dos entraves na América Latina que permite a manutenção de diferentes graus sociais, sobre o tema afirmam:

Continuar mantendo a maior parte da população como analfabetos científicos pressupõe um aspecto que só faz agravar os grandes traços de iniquidade da região, inabilitando essa maioria de participar democraticamente na tomada de decisões sobre o uso dos processos científicos na sociedade (p. 67).

Uma série de preposições abarca a ética e o compromisso social nos caminhos que se desenham para participação ativa e crítica da sociedade. Entre as mais frequentes das propostas está a perspectiva educacional denominada por alguns teóricos contemporâneos de alfabetização científica. No caso do Brasil existe ainda a representatividade da Religião, que não foi em momento algum totalmente excluída da esfera pública e estatal para esfera privada (MONTERO, 2006). Como então abordar na escola o conhecimento religioso e o conhecimento científico sem desconstruir seus valores e sentido de origem? Como garantir que a Religião não seja desprezada ou ignorada, uma vez que exerce forte influência na forma com que uma considerável parcela da população brasileira percebe e se relaciona com o mundo social e natural? Como propiciar um caminho sólido para a compreensão e apreensão de conceitos da Ciência pelos alunos em temas conflitantes com a Religião?

2.3 ESCOLA E CIÊNCIA

No Brasil o ingresso dos conteúdos científicos nos primeiros anos escolares ocorreu muitas vezes de forma fragmentada e com mínima carga horária semanal. Oficialmente como disciplina a Ciência integrou o currículo escolar apenas em 1961 com o nome de “Introdução à Ciência” no que hoje chamamos de Ensino Fundamental (BIZZO, 2012). Antes desse período a prioridade para o ensino em um expressivo número de escolas primárias era para a formação cristã, acompanhada pela aquisição dos processos de língua e cálculo, ainda, que a década de 1890 seja um marco para o ensino laico no país, de acordo com Dickie (2008) e Saviani (2011) as ideias pedagógicas continuavam conformadas com a concepção religiosa de ensino no interior das escolas. Essa orientação pedagógica foi fortemente disseminada, também, nas escolas comunitárias ou paroquiais que se instalaram na nação, sobretudo, após o ingresso de imigrantes europeus no país.

Alguns registros da estruturação e organização dessas escolas que mantiveram estreito vínculo com a Religião foram destacados em pesquisas realizadas por Kreutz (1994), Rambo (1994) e Strieder (2011). Esses estudos foram realizados em comunidades formadas por imigrantes de origem alemã, que se estabeleceram no Rio Grande do Sul (RS). Entre 1824 e 1850 os teuto-brasileiros fundaram 24 escolas, destas 10 vinculadas a imigrantes católicos e 14 ligadas à imigrantes protestantes (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994). A escola era responsável pelos processos de alfabetização e formação religiosa dos alunos. Conforme Rambo (2003) essa dupla função da escola dava o tom da sua essência constitutiva: “A escola como alfabetizadora, a escola como fiadora da Religião e da religiosidade, a escola como guardiã dos valores culturais [...]” (p. 78). Os próprios imigrantes teuto-brasileiros conferiam à escola “[...] uma intensa valorização da educação como acesso à instrução para melhoria das atividades cotidianas e religiosas” (STRIEDER, 2011, p. 49).

A Religião recebia maior atenção no currículo básico de ensino em relação as Ciências Naturais. Nas escolas comunitárias católicas o plano formal de ensinamentos (elaborado pela Associação de Professores, no ano de 1900), atribuía seis horas semanais para os estudos da Religião, seguida de oito horas para o ensino da Língua e seis horas para o Cálculo. Ao Canto e a *Realia* eram destinadas, apenas, uma hora semanal de estudos no Ensino Primário (STRIEDER, 2011). A *Realia* integrava os estudos de Geografia, História e o Estudo da Natureza, sobre os seus objetivos, métodos e conteúdos da disciplina. Sobre a *Realia* Strieder (2011) destaca:

A *Realia* [...] correspondia ao estudo das coisas ou fatos reais, tendo por objetivo levar as crianças a perceberem o mundo que as rodeia, da sua relação com este mundo, aprendendo sobre os fatos objetivos e levando-as a se expressarem sobre estes fatos. [...] O ensino de tais questões estava imbuído normalmente de noções sobre a preservação da natureza, uso consciente dos recursos naturais e como reforço ao espírito religioso. Embora, pela programação curricular, o seu desenvolvimento estivesse restrito a apenas uma hora semanal de atividades, o seu conteúdo estava presente em, por exemplo, leituras e poesias nos mais diversos momentos de formação escolar (p. 59).

Pode-se inferir da inserção de textos relacionados à relação do homem com o meio natural em outras disciplinas, a adoção de métodos interdisciplinares, assim

como uma relação harmoniosa entre Ciência e Religião, uma vez que o objetivo principal da escola era a promoção da educação dos alunos a partir de princípios religiosos. Segundo Kreutz (2003) o espírito que pairava nas colônias sulinas, e não só entre os imigrantes alemães, se aproximava do clima de cristandade vivido na Idade Média.

As comunidades teuto-brasileiras são concebidas por Strieder (2011) como verdadeiros “[...] celeiros de vocações religiosas, colocando o lado espiritual em primeiro lugar em todas as atitudes, em uma contra-marcha do que acontecia na Europa, onde a Igreja aos poucos via sua estrutura abalada” (p. 51).

No ano de 1935 no RS existiam 1041 escolas comunitárias teuto-brasileiras, destas 429 eram católicas (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994, STRIEDER, 2011). Em 1938 foram iniciados os processos de implementação dos Decretos de nacionalização do país, provocando profundas mudanças no contexto educacional escolar dessas comunidades. Conforme Rambo (1994, p. 100) “[...] a educação deixou de preparar as crianças para comunidade em que viviam e na qual haviam nascido, para servir direta ou indiretamente aos interesses do Estado”. Em menos de uma década, após a publicação destes decretos, haviam sobrado apenas 200 escolas comunitárias das mais de mil listadas em 1935. Strieder (2011) aduz que: “As demais (escolas) encerram as suas atividades por não conseguirem se adaptar às novas exigências ou então haviam sido transformadas em escolas públicas”.

O novo modelo de escola, entre outras coisas, removeu o direito da comunidade e da Igreja sobre a definição do currículo escolar e transferiu para o Estado. Não removeu, no entanto, o significado da Religião para os residentes dessas comunidades, de forte apelo religioso cristão. Os resultados encontrados por Strieder (2011), especificamente, no Município de Salvador das Missões-RS, apresentam no atual modelo educacional a base formativa dos alunos para o exercício da cidadania, assim como “[...] traz, ainda, subjacente a formação nos valores morais, e por meio destes, o elo com a formação cristã” (p. 207). Os professores participantes da amostra declararam não encontrar dificuldades em lidar com temas que acionam representações de Ciência e Religião no Ensino de Ciências. A maioria considera essa relação harmoniosa, os possíveis conflitos são amenizados por uma postura que busca a interdisciplinaridade entre Ciência e Religião: “[...] buscam, assim, em sala de aula, unir as duas formas de

conhecimento” (STRIEDER, 2011, p. 167). Conforme a autora muitos professores de Salvador das Missões-RS, ainda, mantêm vivo o espírito educacional em bases muito semelhantes ao modelo originado nas primeiras escolas comunitárias paroquiais.

Em suma, as relações entre ensino, Ciência e Religião em momentos históricos e contextos diferentes se assemelham aos dados dos trabalhos de Kreutz (1994), Rambo (1994) e Strieder (2011) no que diz respeito ao envolvimento de professores e alunos com a Religião e seus desdobramentos no ambiente educacional como indicam os dados, direta ou indiretamente, das pesquisas de Nunes (1996), Paiva (1999), Malacarne (2007), Mecenas (2009), Scheifele (2013) entre outras.

O resultado dessas pesquisas tem relação, ainda, com os posicionamentos sociais identificados por Vogt (2005, 2011), também no Estado de São Paulo, nas quais o público entrevistado indicou a inexistência de “[...] uma contraposição frontal e excludente entre Ciência e Fé [...]” (VOGT, 2005, p. 15). Para El-Hani e Bizzo (1999, 2002) essas relações são entendidas de forma diferente; os autores assumem a perspectiva de independência e complementaridade, em oposição à interdisciplinaridade. Estes entendem que não existe implicação para coexistência de crenças contraditórias no pensamento dos indivíduos, desde que Ciência e Religião sejam concebidas como conhecimentos que apresentam diferentes métodos de compreensão do mundo, sendo cada uma válida em seu contexto.

Diante do exposto, entende-se que no Brasil o olhar para o ensino de Ciências, nas escolas requer também a compreensão da representatividade que a Religião tem – em suas diferentes manifestações – para a maior parcela da população brasileira. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente os dados obtidos pelo Censo Demográfico, em 2010, os brasileiros se declaram quanto à Religião: 64,6% católicos, 22,2% evangélicos, 8% se declararam sem Religião, 2% espíritas, 0,1% não declarou e 3,1% pertencem a outras denominações religiosas (BRASIL, 2010b).

Considerando os dados censitários e comparando-os com os resultados obtidos em algumas das pesquisas educacionais mencionadas nesse trabalho pondera-se que possivelmente o padrão educacional em que a Religião, via de

regra, orienta a postura de professores e comunidade, seja mantido em não raras escolas e comunidades espalhadas por todo país.

Em outros lugares, porém, em que a formação das populações ocorreu com maior grau de miscigenação, manter essa unicidade entre conhecimento científico e religioso não é certamente uma tarefa simples ou descomplicada. Há que se considerar a pluralidade de religiões e, portanto, os desafios enfrentados pelo professor para encontrar uma linguagem heterogênea que alcance a complexidade de uma sala de aula formada por professores e alunos de religiões diferentes e, logo, com significados diversos para cada um. A orientação de Bastos et al. (2004) para a formação de professores assume nesse ponto importância eminente, pois “[...] apontam na direção de se evitar a ênfase em verdades absolutas ou fórmulas fechadas para compreensão dos processos de aprendizagem e para a condução do ensino escolar” (p. 53). O autor entende, que o ensino e a aprendizagem em conteúdos de Ciências requer do professor o reconhecimento da existência de uma pluralidade de interpretações que agregue a “[...] construção e a reconstrução de conhecimentos” (p. 52).

No contexto educacional brasileiro não se constitui um exagero a afirmação de que a Ciência em momento algum ocupou lugar privilegiado nos bancos escolares quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente do que ocorre em outros níveis escolares. Entre os obstáculos para a efetivação do ensino de Ciências nos anos iniciais está a frequente indisposição de muitos professores, que ensinam nessa fase escolar. Hoje ainda existem posicionamentos conflitantes de professores que argumentam ser desnecessário o ensino de Ciências para crianças nos primeiros anos escolares, com afirmações do tipo: “Elas não podem compreender ainda” (THOMAS, 1980; BIZZO, 2008b). De acordo com Bizzo (2008b) a formação generalista dos professores dos anos iniciais, assim como a postura da escola que muitas vezes mostra insegurança quanto ao ensino de Ciências para os anos iniciais, contribui para impasses em torno da disciplina. Harlen (2007), também, acredita que quando professores, escola, formadores de professores, etc. não percebem a relevância do ensino de Ciências para crianças há ocorrência de entraves para construção de melhorias do ensino nesta área.

Nas últimas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) os resultados para o ensino de Ciências no Brasil tem se

apresentado em escala ascendente. Entretanto, se confrontados com outras médias internacionais de países participantes constata-se um longo percurso a ser percorrido para alcançar os níveis daqueles países, que apresentam melhores índices de letramento científico⁷⁰. Na última avaliação que ocorreu em 2012 o Brasil atingiu 405 pontos, o que lhe instala no nível 2 na escala de proficiência em Ciências. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), o nível 2, em uma escala que vai de 1 a 6, representa o “[...] nível mínimo em que se poderia considerar que o estudante está apto a tornar-se um cidadão capaz de incorporar-se à sociedade de forma ativa e consciente” (OCDE, 2012).

Evidentemente, existe o desejo de que sejam alcançados melhores resultados na educação em termos gerais. Não há como negar, apesar dos muitos entraves provenientes de problemas, como, por exemplo, infraestrutura deficitária, número reduzido de professores, acesso limitado a equipamentos educacionais, entre outros, que nos últimos 20 ou 30 anos estamos diante de uma eminente transformação dos processos de aquisição e apropriação do conhecimento. Concorda-se com Lima (2007) quando a autora afirma que “[...] testemunhamos em uma mesma geração mudanças enormes nas formas de comunicação dos seres humanos, no fluxo de informações entre países e na inovação instrumental e tecnológica [...]” (p. 18).

O universo cultural que permeia as relações sociais das novas gerações apresenta especificidades totalmente novas e provoca transformações nas famílias (deve-se considerar que mesmo o modelo nuclear de família foi reconfigurado) influenciando as formas de pensar e de agir dos alunos. Esse conjunto de fatores gera impasses para o planejamento de aulas mesmo para os jovens professores, que supostamente teriam maior proximidade com o modelo atual de sociedade.

As crianças, nesse contexto, estão expostas a publicidade, revistas, televisão, jogos, desenhos, filmes, internet, softwares, que interferem no seu meio com muito mais intensidade do que em outras épocas. Elas recebem, cotidianamente, informações sobre festividades do calendário cristão e de outras

⁷⁰ Na avaliação de Ciências o PISA avalia as competências e a capacidade de alunos em 8º ano escolar (7ª série) a partir do conceito de letramento em Ciências entendido como a aquisição de conhecimento científico “[...] para solucionar inúmeros problemas da vida moderna que devem ser enfrentados pelos indivíduos ou pela sociedade [...] ao sair do sistema educacional” (PISA, 2012, p. 46).

religiões, assistem desenhos, novelas e filmes com narrativas religiosas e de ficção científica, assim como noticiários sobre os recentes avanços e riscos da Ciência, etc. Logo, existem formas de espiritualidade e de produção do conhecimento científico, que são disseminadas com muito êxito a partir, inclusive, dos recursos disponibilizados pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. Ainda, que nem todas as crianças tenham acesso à internet ou a computadores pessoais, elas participam desse movimento, por meio do conhecimento compartilhado com outros colegas, para os quais, por um motivo ou outro, as novas tecnologias fazem parte do cotidiano.

Esse conjunto de informações, mesmo que processadas em velocidade rápida agem sobre as primeiras concepções e percepções formuladas pela criança, influenciando o processo de aquisição do saber e, também, sua visão de mundo e de Ciência. Já dizia Bergson (1969, p. 112) “Nossa mente tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a ideia que costuma usar com maior frequência”⁷¹ (tradução nossa).

Uma pesquisa realizada na Itália com crianças de 8 anos revelou a percepção delas a respeito de Ciência e Tecnologia além de – por meio dos desenhos – permitir a identificação do imaginário social sobre as atribuições do cientista (BARATA, 2004; CASTELFRANCHI et al., 2008). Os pesquisadores solicitaram que as crianças desenhassem três personagens: uma criança de oito anos, um cientista e um terceiro personagem não definido. A inserção da criança no desenho tinha como objetivo integrá-las na história.

O cientista apareceu muitas vezes estereotipado “[...] como homens brancos, por vezes vestidos com avental, óculos, microscópios e de cabelos arrepiados” (BARATA, 2004, p. 18). O personagem não identificado era quase sempre um monstro, originados de imagens midiáticas de filmes do *Pokémon* e *Harry Potter*, mas haviam também aspectos míticos nos desenhos.

Na escola essas informações midiáticas podem ser (des)construídas, reforçadas ou melhor elaboradas pelo professor. No caso das crianças apareceram os dois polos da Ciência, negativo e positivo, após a fase não verbal (desenho) os pesquisadores solicitaram que as crianças escrevessem uma carta explicando às crianças brasileiras o que fazem os cientistas e como eles são (a atividade também

⁷¹ “Or, notre esprit a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent” (BERGSON, 1969, p. 112).

foi gravada em áudio). Castelfranchi et al. (2008) sintetizou alguns posicionamentos, manifestados pelas crianças:

[...] o cientista é descrito como figura positiva, poderosa, ligada à ideia de progresso, salvação, melhoria, medicina: ele (ou, mais raramente, ela) [...] “Ele é importante para melhorar as coisas... torna a vida mais fácil e cura as doenças” [...] Em outros casos, ele pode ser figura negativa (nesses casos, sempre masculina) ligada a conotações agressivas, destrutivas: tortura animais, constrói armas para matar, etc.: “Apanha ratos nos esgotos, tortura-os, e transforma em exércitos” (p.18).

As crianças apresentam conhecimentos cotidianos sobre a percepção que tem da Ciência e da atividade científica a partir do contato com a sociedade em uma fase muito precoce. A percepção dessas crianças sobre Ciência compromete qualquer afirmativa de que estas não seriam capazes de desenvolver conhecimentos científicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evitar o aprofundamento desses estudos tem como consequência a negação pela escola e pelo professor de um conhecimento com o qual as crianças já têm um contato informal e, que, portanto precisa ser problematizado em sala de aula.

O professor pode pensar planos de ensino que integrem tais conhecimentos a fim de minimizar bloqueios futuros na aprendizagem em Ciências. Portanto, integrar o Ensino de Ciências ao cotidiano da criança nos anos iniciais é fundamental. De acordo com Bizzo (2012),

Investigar um mesmo problema por um tempo considerável, da pré-escola à universidade, proporciona momentos de reflexão aprofundada, onde o jovem pode ter o tempo necessário para pensar um problema a partir de diferentes pontos de vista, antecipar as críticas que irá receber e pensar alternativas de investigação [...] a cada coleta de dados deve-se cotejar os resultados obtidos com os acumulados, procurando por tendências ou contradições (p. 100).

O conjunto de hipóteses, evidências e enunciados contribuirão, desta feita, para este aluno quando confrontado com conteúdos conflitantes – como: origem da vida e do universo, evolução, etc. – construa uma caminhada que lhe permita lidar com maior tranquilidade e consciência com o conflito.

Um aluno que compreende que a Ciência trabalha a partir de modelos, que estão em constante mudança, dificilmente assumirá uma postura de confronto ou

oposição em temas mais polêmicos, que possam colocar em questionamento sua relação com a Religião.

Todo o processo de ensino e aprendizagem em Ciências está relacionado intimamente com o encaminhamento assumido pelo professor em sala de aula. São elementos importantes para minimização da formação de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996) em processos de aprendizagem que esse professor receba uma formação básica consistente com o seu futuro campo de trabalho, além do comprometimento permanente com a atualização dos seus conhecimentos e o interesse pelo conhecimento cotidiano de seus alunos (BIZZO, 2012).

A proposta não é para que o professor ensine Religião nas aulas de Ciências, mas que este não perca de vista os significados desse conhecimento para seus alunos, sobretudo, nos anos iniciais fase em que a criança está iniciando suas relações com o mundo fora de casa e longe da presença dos pais. Como responder a questões do tipo: –De onde vem os bebês? –Como nascem às crianças? Ou, –Quem criou o papai e a mamãe? Elas parecem simples para um adulto, mas não são fáceis de responder na linguagem das crianças. Um professor que conheça os princípios religiosos de seus alunos pode elaborar atividades que integrem:

[...] o modo de imaginar e representar e, também os exemplos e histórias que encontramos no cotidiano do lugar onde vivemos. E isso mesmo naqueles casos em que a nossa intenção é propiciar a mudança dessas formas de representação e explicação (CANDOTTI, 2002, p. 23).

Do professor – e não só o de Ciências ou do Ensino Religioso – se espera que domine um conjunto de conhecimentos, que lhe permitam articular os saberes dos alunos aos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, a escola é um lugar propício para o diálogo e o aprofundamento de reflexões sobre Ciência e Religião. Sepulveda e El-Hani (2001, 2004) estão entre os autores que defendem o uso da História da Ciência como ferramenta didática de apoio em processos formativos de professores e alunos religiosos. Estes indicam as cartas de Galileu escritas a Dom Benedito Castelli ([1613]1988) e a Grã-duquesa Cristina de Lorena ([1615]1988), mencionadas no capítulo 1, por seu potencial para o estabelecimento de diálogos entre Ciência e Religião.

Em relação ao campo da astronomia e da mecânica newtoniana, a título de exemplo, a História da Ciência tem contribuído para corrigir equívocos do passado, quanto à imagem dos cientistas e sua relação com a Religião e com a instituição religiosa dominante do período. Um achado significativo foi a localização de manuscritos de Newton (KRAGH, 2001). Nestes documentos o estudo da Ciência está associado à Filosofia mística, fato que tem aguçado novas interpretações sobre a construção do conhecimento científico em publicações de Filosofia, Sociologia e História da Ciência. Tais publicações desfazem a ideia de um cientista neutro, alheio ao mundo religioso, destituído de sentimentos humanos, isolado em um laboratório, desenvolvendo suas pesquisas “mirabolantes”, como geralmente são representados no imaginário popular. Entretanto, muitos materiais e a maioria dos livros didáticos ainda apresentam versões anacrônicas e descontextualizadas da Ciência (MARTINS, 2006). Especialmente em relação a trabalhos de Galileu, Kepler, Descartes e Newton existe a frequente atribuição de uma suposta superação da avalanche de magias, superstições e credices que faziam parte das narrativas do Renascimento, a atividade destes pesquisadores da Ciência teria elevado o mundo à idade da razão e da luz (DEBUS, 1996).

A difusão e a disseminação dessas ideias ofuscam a verdade sobre a crença de Newton e de vários conterrâneos seus como, por exemplo, Robert Boyle (1635-1691) e John Ray (1627-1705) sobre a existência de Deus e a pretensão destes em remontar a origem da Ciência a partir do conhecimento bíblico (KRAGH, 2001)⁷².

As reflexões sobre o contexto em que desenvolveram-se as pesquisas e a própria orientação de estudiosos, como, por exemplo, Bruno, Galileu e Newton colaboram para problematizar a função do professor na divulgação da história da Ciência. Entende-se que:

Se o professor tem conhecimento da importância dos estudos teológicos e dos conhecimentos renascentistas em toda mecânica newtoniana, ele pode lidar de maneira crítica com as versões da história da Ciência, onde as descobertas são protagonizadas por gênios, e não consideram a dimensão social, cultural e, portanto, humana da Ciência (FORATO, 2006, p. 205).

⁷² Esse posicionamento, contrário ao ateísmo, segundo Cohen e Westfall (2002), não era tão somente assumido, mas também defendido por aqueles pesquisadores devido à possibilidade de conversão da civilização cristã em civilização “científica”, evidenciada pelas mudanças que vinham ocorrendo nos estudos naturais.

Logo, pensar a Ciência requer considerar a abordagem contextual que demanda por parte dos professores conhecimentos das relações entre Ciência e Religião na sociedade. Estes são alguns dos conhecimentos que o professor precisa dominar em sala de aula para o ensino de Ciências e que de alguma maneira se aproximam da Religião.

Vive-se um momento na história em que a liberdade de expressão e a velocidade com que as notícias são propagadas na mídia televisiva, na imprensa escrita e na internet exige, sobretudo, de professores um conhecimento sólido em Ciências. Mas também uma postura de diálogo em relação ao conhecimento religioso com o qual muitos alunos têm, em geral, um contato em igual ou maior intensidade do que a Ciência a partir das relações que estabelecem com a sociedade. Esse conjunto de fatores nos direciona a analisar a formação inicial e a atuação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO

No Brasil a formação em cursos específicos para professores teve início no final do século XIX, com a formação de docentes para as “primeiras letras” nas Escolas Normais (atualmente nível secundário). Conforme o Decreto-Lei nº 15/1827 os professores deveriam buscar em curto prazo, e a próprio custeio, a instrução nas escolas das capitais, necessária ao ensino da leitura, escrita e cálculo, os princípios da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana. Estes seriam então examinados pelos Presidentes em Conselho e, onde estivesse a Corte, pelo próprio Ministro do Império (artigos 5, 6, 7 e 16).

A formação em nível universitário entrou em pauta no início do século XX devido a crescente industrialização no país, que exigia maiores níveis de escolarização dos trabalhadores. Nos anos de 1930 aos cursos de bacharéis somava-se um ano de disciplinas didático-pedagógicas para obtenção da licenciatura (esquema conhecido como 3+1). O mesmo modelo figurou entre os cursos de Pedagogia, regulamentados em 1939. Estes eram destinados a formar os especialistas em educação e os licenciados para atuação nas Escolas Normais.

A partir da década de 1960 a estrutura curricular dos cursos de formação de professores passou a ser orientada por normatizações em nível federal e estadual, com destaque para as Leis federais nº 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal LDB nº 4024/1961) quanto à formação de professores, no artigo 34, determina “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”⁷³. E, no artigo 59 aponta que, “A formação de professores para o Ensino Médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas de Ensino Médio técnico, em cursos especiais de formação técnica”. Consolidando-se, assim, duas possibilidades: a formação de professores para os anos iniciais do ensino formal em escolas de nível secundário, e a formação para o secundário em instituições de nível superior. Havia, ainda, a

⁷³ A possibilidade de formação de professores em Escolas Normais de nível Médio, indicada nesse artigo, será mantida também na atual LDB (Lei Federal nº 9394/96), apesar das críticas ao modelo.

possibilidade de nomeação de professores por “exame de suficiência”, sempre que fosse registrada a falta de professores com habilitação para o magistério (artigos 116 e 118).

Pela Lei Federal nº 5540/1968, que trata da reforma universitária, os cursos de curta duração são criados com o objetivo de “[...] proporcionar habilitações intermediárias em grau superior” e “aligeirar” os processos formativos em nível universitário (artigo 23, § 1º). Na formação universitária prevaleceram os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, de viés tecnicista. Tais princípios repercutiram nos cursos de Pedagogia, com a emissão do Parecer CFE nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação, que apresentou orientações sobre os conteúdos mínimos de currículo, duração do curso e campo de atuação, visando à formação de professores e de especialistas (SILVA, 2006; BRZEZINSKI, 2012).

Com a promulgação da Lei Federal nº 5692/1971, que trata da reforma da Educação Básica no Brasil, a verticalização foi indicada como condição formativa docente, pela redação do artigo 29, o qual determina “[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região [...]”. E, no artigo 30, alínea a, b e c apresentam-se os indicativos da “formação mínima” para o exercício da docência, especificamente, a alínea “a” culminou com a extinção das escolas normais, sendo que a formação, que delas provinha, passou a ser chamada de Magistério. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 38) com essa alteração “[...] a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio)”. Os artigos 77, 78 e 79, da mencionada lei, abriram a possibilidade para que quando a oferta de professores formados legalmente não respondesse as necessidades das redes de ensino seria permitido, que lecionassem “em caráter suplementar e a título precatório” até aqueles “habilitados para o mesmo grau, com experiência de magistério” (BRASIL, 1971).

Na década de 1980 foi aprovada a Lei Federal nº 7044/82, que alterou o artigo 30 da Lei Federal nº 5692/1971. Apesar de manter a “habilitação magistério”, a esta outros caminhos formativos foram adicionados para os professores dos anos iniciais e finais do 1º Grau, nas alíneas a, b e c, da Lei Federal nº 7044/1982, passou a constar:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1982).

Os cursos de licenciatura curta caracterizados por uma carga horária de aulas menor em relação às licenciaturas plenas foram um dos motivadores para uma “[...] verdadeira proliferação de cursos com vistas a superar a falta de profissionais [...]. Só no 2º Grau havia uma lista de 130 habilitações” (MALACARNE, 2007, p. 24). Uma característica singular desse período foi à possibilidade de formação por áreas integradas, a título de exemplo, a licenciatura em Ciências, com componentes de Biologia, Física e Química.

O modelo (licenciatura curta), porém, gerou sucessivas polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, forçando medidas normativas por parte do Conselho Federal de Educação para progressivamente substituir as licenciaturas curtas pelas habilitações plenas. Uma ação que identifica essas medidas trata-se da Indicação CFE nº 8/1986 (Conselho Federal de Educação), que propôs a extinção das habilitações curtas nas grandes capitais, justificando que nestes locais haveria melhores condições para oferta de cursos de nível superior.

Os cursos de licenciatura curta, entretanto, só foram efetivamente extintos com a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9394/1996). A extinção das habilitações curtas estava também sendo reivindicada pelos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério⁷⁴ (CEFAM) e pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, hoje Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), com o objetivo de melhorar os processos formativos dos professores (LIMA, 2003).

As regulamentações excetuadas, que seguem à LDB, Lei Federal nº 4024/1961, emergiram durante o governo militar e “[...] no vácuo dos acordos MEC-

⁷⁴ Os CEFAMs foram criados pelo governo federal a partir de 1982 com o objetivo de garantir melhorias na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em tempo integral e possibilidade de bolsa de estudos aos alunos, se expandiram por diferentes regiões brasileiras e atingiram alto grau de qualidade formativa (GOMES, 1993; GROSBaum; PIMENTEL; BRUNSTEIN, 1993).

Usaid, redefinem os papéis para a educação nacional” (MALACARNE, 2011, p. 20). Uma leitura sobre o período, realizada por Silva e colaboradores (1991), abrangendo os anos de 1950 a 1986, aponta problemas com os cursos de formação de professores. Segundo os autores, os cursos:

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (p. 135).

Essa característica permaneceu, mesmo após a promulgação da LDB, Lei Federal nº 9394/1996, no art. 63, ou seja: o formando ficava entre duas escolhas estanques, a título de exemplo: especialista em área específica ou professor; químico ou professor de química, historiador ou professor de história, geógrafo ou professor de geografia.

O artigo 62, da mencionada LDB, ao mesmo tempo, que atende as reivindicações dos professores, quanto à substituição dos cursos de licenciatura curta pelos de licenciatura para atuação na Educação Básica, permite “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

No título que trata “Das Disposições Transitórias”, a lei fixa, o prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se organizem para a admissão de professores habilitados em nível superior ou “formados por treinamento em serviço”. Gatti e Barreto (2009) avaliam que este prazo foi importante, uma vez, que no Brasil, nessa época, ainda um número expressivo, senão a maioria dos professores do ensino fundamental (anos iniciais) “[...] possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido” (p. 43). Muito embora, ainda existam professores atuando na condição de leigos o seu número é reduzido.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2006) dos 8.538 professores, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, havia entre eles um número significativo já cursando o nível superior. Contudo, em relação ao período instituído como “Década da Educação”, Malacarne (2011) tece uma

crítica devido “[...] dadas interpretações errôneas e até mesmo oportunistas do texto” que, conforme o autor, levaram a “[...] uma corrida em busca de titulação por parte dos professores que, ao não possuírem curso superior, temiam perder seus empregos” (p. 24).

Outro ponto a ressaltar, na atual LDB, é o artigo 26, que trata da formação de uma base nacional comum e tem implicações no processo de formação dos professores. Para Cury (2003):

É óbvio que o comum ao qual o aluno tem direito de aprender e para o cujo sucesso os docentes e os profissionais da educação estão implicados [...] não pode estar ausente dos que atuarão nos estabelecimentos de ensino, sobretudo, por meio das propostas pedagógicas. Logo, este *comum* é parte integrante da formação *comum* de todos os profissionais da educação (p. 18).

O argumento da necessidade de uma base comum entre a formação de professores, que dialogue com os conteúdos trabalhados na Educação Básica, também é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, DCNFP, Resolução CNE/CP nº 1/2002, por meio do princípio de simetria invertida (art. 3) e pela abrangência dos conteúdos explorados nos cursos de formação (art. 5).

No art. 3, alínea a, da DCNFP, dispõe-se que a formação dos professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, deverá ser coerente com a prática esperada do futuro professor, ou seja, “[...] onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002).

O artigo 5, que aborda os critérios para o projeto pedagógico de cada curso, define no item III, que “A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade”.

Sobre o tema currículo as DCNFP postulam, ainda, que além da formação específica vinculada às diferentes etapas da Educação Básica, toda a formação do professor deverá permear “[...] os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino”, assim como, a inserção de questões culturais, sociais, econômicas e “[...] o conhecimento sobre o desenvolvimento humano” (art. 6, § 3, IV).

As competências destacadas no art. 6 para a formação do professor inserem-se em um debate mais amplo, que integra cultura geral e profissional. Para Nagamine (2007, p. 84) esta caracterização na formação inicial pressupõe “[...] uma proposta metodológica que exige a superação da justaposição do conhecimento das disciplinas “lecionadas” pelos professores numa organização de curso constituída de “grade curricular” para um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar”.

A formação interdisciplinar requer o conhecimento de outras áreas para além da formação específica, ponto que será acentuado também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, DCNGEB (BRASIL, 2013b), como princípio para a formação integral do homem.

As primeiras adaptações no currículo dos cursos de formação de professores aconteceram nos anos subsequentes à instituição das DCNFP (BRASIL, 2002), quando se passou a elaboração das diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura. Contudo, nem todas as diretrizes mantiveram na reformulação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos as perspectivas fundamentais dispostas na DCNFP, embora as adotem por referência, estas não se concretizam em suas matrizes curriculares, sobretudo quanto à inclusão de conteúdos da Educação Básica.

A incorporação de conteúdos específicos da Educação Básica na formação curricular do professor é fundamental para aproximação entre teoria e prática, além de contribuir para a construção de conhecimentos mínimos necessários à docência. Entre os conteúdos, que são objeto de ensino do professor do Ensino Fundamental está o Ensino Religioso que desde a alteração da LDB, Lei Federal nº 9394/1996, assumiu nova orientação pedagógica nas escolas públicas brasileiras. As próximas páginas são dedicadas, portanto, à compreensão das mudanças ocorridas nos currículos de formação de professores em relação ao Ensino Religioso.

Não é excessivo relembrar que esta problemática antecede as DCNFP e tem por marco o ano de 1997. Nesse ano o Estado assumiu oficialmente, por meio da Lei Federal nº 9475/1997, o ônus a contratação e o pagamento de professores de Ensino Religioso e delegou aos sistemas de ensino o estabelecimento de critérios para contratação e habilitação desse profissional. Essa ação do Estado gerou no âmbito dos sistemas de ensino um conjunto de questionamentos sobre quem deveria ser esse professor e qual a formação a ser exigida para sua contratação.

3.1 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO

A atual identidade do Ensino Religioso foi substancialmente construída pelos encaminhamentos legislativos em âmbito federal, das constantes disputas entre o Estado e as instituições religiosas, como apresentado no capítulo um desta pesquisa. Desde a publicação da Lei Federal nº 9475/1997 a disciplina passou a ser compreendida como parte integrante da formação básica do cidadão, as manifestações de proselitismo foram proibidas nas escolas públicas e a contratação de professores passou a ser de responsabilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1997). Estas alterações tinham e tem, sobretudo, o objetivo de impedir o ensino doutrinário, vigente na Educação Brasileira, desde as primeiras formas de estudo da Religião. Desde então o Ensino Religioso assumiu legalmente princípios de respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, tendo a Religião como objeto de estudo, assim como, a liberdade de opção por posturas ateísta, cética ou agnóstica na sociedade.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)⁷⁵ exerceu importante função para elaboração de diretrizes que conduzissem à escolarização do Ensino Religioso de caráter laico e plural. Em 1997 o FONAPER divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Toledo e Amaral (2004, p. 4) analisando o PCNER entendem que o documento propõe uma “[...] mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular”. O conteúdo do PCNER foi fundamental também para alteração do art. 33, da LDB, Lei Federal nº 9394/1996, pela Lei Federal nº 9475/1997, em relação à remoção da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, delegando a contratação de professores ao sistema de ensino.

Tanto a Lei Federal nº 9475/1997 quanto os PCNER tem por concepção a superação dos obstáculos político-pedagógicos e epistemológicos presentes na disciplina, em decorrência dos anos em que esta ficou sob a responsabilidade das instituições religiosas.

⁷⁵ Criado em 1995 durante a 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso—CIER o FONAPER foi aprovado por representantes de quarenta e duas entidades educacionais e religiosas, bem como os professores e pesquisadores provenientes de quinze unidades da Federação. Entre os princípios do fórum está a criação de um espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso.

Quanto à habilitação e seleção de professores para a docência do Ensino Religioso, o Parecer CNE nº 97/1999, declara autonomia aos sistemas de ensino estaduais e municipais para definição de critérios, fato que gerou diferentes orientações em todo território nacional, com resoluções e pareceres distintos entre os Estados e Municípios da Federação⁷⁶. Em relação à formação exigida para a docência do Ensino Religioso, a Resolução, limita-se a indicar que esta deve ocorrer em nível superior, conforme a LDB (Lei Federal nº 9394/96).

Esta instrução motivou a reivindicação por uma formação específica para o professor de Ensino Religioso, em nível superior, por parte de diferentes grupos de pesquisadores. Entre os distintos grupos⁷⁷ estão àqueles que defendem a licenciatura plena em Ciências da Religião, segundo argumentos de Klein e Junqueira (2011):

Esses cursos não estão vinculados a uma Religião ou religiões ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião, enquanto aporte teórico que lhes oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades, ao mesmo tempo em que são regidos por princípios e fundamentos da Ciência da Educação, enquanto área de conhecimento, levando em conta todas as áreas, subáreas e especialidades (p. 368).

Essa foi a opção do Estado de Santa Catarina que, em 1996, implantou o curso de Ciências da Religião, licenciatura plena, habilitação de professores de Ensino Religioso⁷⁸, seguido pelo Pará, Paraíba, Maranhão e Rio Grande do Norte. Nesses Estados a falta de professores tem sido superada com um modelo de formação para o Ensino Religioso que garante o acesso à carreira do magistério em condição de igualdade com as demais licenciaturas⁷⁹.

⁷⁶ As diferentes normatizações estaduais expedidas em território nacional do Ensino Religioso podem ser consultadas em pesquisa realizada por Junqueira; Corrêa e Holanda (2007).

⁷⁷ Justifica-se que o modelo de Ciências da Religião foi destacado devido a existência concreta de licenciatura nessa área, que tem habilitado professores para o Ensino Religioso. Para outros posicionamentos, tais como: Educação e Cultura Religiosa, consultar Fracaro e Junqueira (2011); Educação Religiosa para a cidadania (OLIVEIRA; MORI, 2011); Estudos teológicos ou Ciências da Religião (ENGLER, 2011).

⁷⁸ Sobre os trâmites legais e o histórico envolvendo a busca por habilitação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina consultar pesquisa desenvolvida por Caron (2011).

⁷⁹ Em 2009 por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) abriram sete turmas com quarenta vagas para o Curso de Ciências da Religião, licenciatura plena, habilitação em Ensino Religioso várias cidades do Estado de Santa Catarina. Em 2010 a oferta desse curso já estava em sua terceira fase, com ampliação no número de cidades participantes (CARON, 2011).

Em Minas Gerais, o diferencial fica por conta do curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica (PUCMG), despontando este Estado, entre os demais, quanto à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange a competências e habilidades em relação à docência, também, do Ensino Religioso.

Entretanto, apesar da iniciativa de alguns Estados, em nível nacional não existem políticas efetivas para a formação de professores nessa área do conhecimento. Uma das principais reivindicações do FONAPER é a instituição de Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, o que possibilitaria a habilitação de professores para atender o Ensino Fundamental, como já ocorre com as outras áreas do conhecimento que integram a base nacional comum da Educação Básica. Em 1999 a Associação Aliança de Assistência ao Estudante (PR) apresentou uma proposta para a criação do curso de licenciatura em Ensino Religioso, mas esta foi negada por meio do Parecer CNE/CES nº 1105/1999 (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007). Como ressalva, importa destacar que, mesmo sendo instituídas tais diretrizes ou autorizada à criação de licenciaturas em Ensino Religioso, estas não significam uma resposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, já que o profissional que atende esse nível educacional, em geral, tem sua formação em cursos de Magistério e Pedagogia. O que motiva os seguintes questionamentos: Como os cursos de licenciatura em Pedagogia tem percebido essa problemática? Estes cursos têm contemplado em suas grades curriculares conteúdos de Ensino Religioso?

A condição que coloca o Pedagogo como responsável pelo ensino da área de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos direciona a defesa da inclusão de conteúdos e metodologias do Ensino Religioso na formação inicial do Pedagogo⁸⁰. Como no caso acima mencionado de Minas Gerais, essa intervenção curricular além de propiciar a compreensão sobre essa área do conhecimento contribui também para atuação do professor em sala de aula, ampliando seu campo de trabalho. Isso porque, atualmente, no Estado do Paraná nos anos finais do Ensino Fundamental ao Pedagogo é possibilitada a docência da disciplina, desde que possua especialização em Ensino Religioso. Portanto, a inclusão de uma carga

⁸⁰ A importância da capacitação em Metodologia do Ensino Religioso em cursos de Licenciatura em Pedagogia é apontada na pesquisa de Klein (2010).

horária de conteúdos significativos desse componente curricular ou a inserção de uma disciplina específica de teoria e metodologia, como ocorre em relação às outras áreas do currículo do Ensino Fundamental, que contribua para a formação inicial do Pedagogo, representaria uma possibilidade de mudança nas políticas de contratação de professores, também neste nível educacional.

Para Holanda (2011) outro ponto a ser pensado na formação do professor de Ensino Religioso, nos cursos de formação inicial, além da formação em si para o conhecimento científico e a prática pedagógica, é a construção de outras competências que advém das relações sociais, culturais e estruturais, que emanam também no cotidiano escolar e, que representam as bases dos saberes e fazeres pedagógicos. São elementos que estão relacionados tangencialmente à prática educativa e são diretamente proporcionais a nova proposta do Ensino Religioso, fazendo com que “os requisitos exigidos para esse profissional” não estejam “[...] fundamentados na atitude religiosa, mas no conhecimento do fenômeno religioso em todas as suas dimensões” e nas relações humanas em sociedade (MALVEZZI; TOLEDO, 2010, p. 191).

A formação de professores assumida a partir do entendimento de que o Ensino Religioso responde a uma das etapas do desenvolvimento integral humano, e tem sua sustentação em pressupostos educacionais e, não religiosos, de acordo com Holanda (2011),

[...] transcende o ensino e a mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em espaços de participação, reflexão e formação onde as pessoas aprendem para poder conviver, acolher, participar, dialogar e contribuir para as transformações e mudanças emergentes (p. 144).

Ainda, essa caracterização da formação de professores pressupõe uma intensa busca pelo conhecimento, integrando as áreas do conhecimento de forma contextualizada, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013b).

Em um contexto mais amplo, que é o ambiente escolar, entende-se que o Ensino Religioso, como atualmente determina a Lei Federal LDB nº 9394/1996, requer novos olhares sobre o currículo e a formação de professores; para que estes tenham condições mínimas de compreensão sobre os propósitos e finalidades da disciplina, a fim de promover “[...] a comunicação entre diferentes conhecimentos

sistematizados e entre estes e outros saberes” (BRASIL, 2013a, p. 133), que fazem parte do cotidiano de alunos e professores. E, para além da escola um dos compromissos da disciplina é a contribuição para mudança de visões de mundo fundamentalistas e segregadoras, envolvendo, assim, o respeito à alteridade, como caminho para a convivência social entre culturais e identidades plurais.

O caráter multicultural das sociedades e, em especial, da sociedade brasileira, a influência da Religião sobre as decisões das pessoas e a diversidade de disciplinas/conteúdos científicos, que compõem os currículos escolares são, portanto, questões importantes para a construção de encaminhamentos, que propiciem o diálogo entre Ciência e Religião, na formação de professores. A atual estrutura social e educacional exige do professor, mais que o conhecimento dos conteúdos curriculares, exige entre outras coisas a compreensão global do homem e das diferentes formas, que este utiliza para ler e se relacionar com o mundo natural e com as pessoas, por seus distintos referenciais culturais.

3.1.1 A Formação do Pedagogo e o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O curso de Pedagogia de sua criação aos dias atuais passou por reformulações e um significativo número de questionamentos quanto à identidade e a formação do Pedagogo. O curso foi institucionalizado e criado, por meio do Decreto-Lei nº 1190/1939, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SILVA, 2006). A organização do curso e as mudanças curriculares, assim como nos demais cursos de licenciatura, foram respostas ao desenvolvimento econômico e industrial do país (CRUZ, 2011). Na literatura três momentos indicam alterações substanciais no formato do curso, são: a primeira, dada pelo Decreto de Lei de 1939, no momento de sua criação; a segunda, pelo Parecer nº 252/1969 e a terceira, originada da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, DCNGP (Resolução CNE/CP nº 1/2006) (FURLAN, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; SILVA, 2014a).

A formação do Pedagogo, em sua proposta inicial (1939), estava destinada ao bacharelado e a licenciatura para o setor pedagógico. O esquema 3+1 era assim organizado: nos três primeiros anos o aluno cursava as disciplinas da formação

técnica, acrescidos de um ano que contemplava as disciplinas de didática e as práticas de ensino, da habilitação para formar professores para o Ensino Fundamental sem, contudo, habilitá-los para docência neste nível educacional. Na forma de lei a formação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi definida, apenas em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (Parecer CFE nº 251/1962).

Com a emissão do Parecer CFE nº 252/1969, em conformidade com a Lei Federal nº 5540/68, uma nova formatação assumiu o curso de Pedagogia, de acordo com Cruz (2011),

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o Pedagogo (p. 47).

O estágio supervisionado passou a ser critério obrigatório para às habilitações, muito embora, neste Parecer, não tenham sido definidos nem a duração, nem a época que este deveria ser realizado. Em relação aos anos iniciais o Parecer preservou a habilitação para o magistério do Pedagogo, sob a justificativa de que àquele “[...] que prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 1969, p. 109).

De 1970 a meados da década de 1990 proliferaram debates nacionais em torno da reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas. Conforme Silva (2014a, p. 50): “[...] essas discussões referiam-se a uma luta para que a formação de professores tivesse um currículo de base comum e possibilitasse uma formação mais ampla, para além da docência”. Nos anos de 1980 esse movimento estudado por Brzezinski (2008) receberia a designação de Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Segundo Silva (2006) o grupo inicialmente era formado por alguns professores e estudantes universitários, mas com o tempo articulou forças com novos componentes, entre os quais: associações, entidades de educadores e estudantes de diversos níveis de ensino.

Em 1996 com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394/1996) as discussões em torno do processo formativo do Pedagogo são resgatadas para repensar o enfoque das diretrizes que compõem o núcleo curricular e se essa base formativa seria para: “[...] a formação

do Pedagogo enquanto generalista ou enquanto especialista da educação” (SILVA, 2006, p. 98). Representando esse enfrentamento destaca-se o art. 64, da LDB, Lei Federal nº 9394/1996, que expressa duas alternativas para a formação de profissionais da educação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita nos cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

Percebe-se que por essas formulações legislativas a formação contemplaria um só especialista apto ao trabalho pedagógico fora e dentro da sala de aula, podendo ocorrer à formação do especialista tanto na graduação quanto em nível de pós-graduação. Contudo, e efetivamente, a reformulação do curso aconteceu, somente, em 2006 a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, DCNGP (Resolução CNE/CP, nº 1/2006), quando foram revogadas as disposições do Parecer CFE, nº 252/1969.

O Curso de Pedagogia assumiu, desde então, formalmente, sua identidade na docência, muito embora, os embates e conflitos de diferentes ordens teórico-metodológicas e epistemológicas, se mantenham entre grupos de pesquisadores. De um lado estão os que:

[...] defendem a concepção da pedagogia como Ciência da Educação, formadora do “Pedagogo stricto sensu” dentre os quais se destacam José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta –, [e do outro] pesquisadores ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, que “lutam” pela constituição do curso como um espaço formador de docentes (FONSECA, 2008, p. 5).

Esse duplo posicionamento reflete os impasses quanto o processo de formação da identidade profissional do Pedagogo, que foram excetuadas nas reformulações pelas quais passou o curso desde sua criação em 1939. Apesar das discussões estarem centralizadas nessa temática, para esta pesquisa é importante a análise das orientações relacionadas à organização curricular dos cursos de Pedagogia, em relação às normatizações para docência nos anos iniciais. Retomando o art. 6 (§ 3º, IV), das DCNFP (BRASIL, 2002) em que são definidos os conhecimentos exigidos para a formação de professores da Educação Básica, em

nível superior, em cursos de licenciatura, destaca-se que estes profissionais devem ter contemplados em sua formação “[...] os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino” (BRASIL, 2002). No art. 2, das DCNGP (BRASIL, 2006) explicita-se a “[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” entre os campos de atuação do Pedagogo.

Considera-se, portanto, que a formação do Pedagogo, além dos conhecimentos de pesquisa, sociedade e os didático-pedagógicos sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino, deve contemplar minimamente os conteúdos específicos do currículo do Ensino Fundamental, indicados inicialmente pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CEB nº 2/1998⁸¹. Entretanto, analisando as DCNGP (Resolução CNE/CP nº 1/2006) nota-se que o documento apresenta lacunas em relação ao princípio indicado nas DCNFP (BRASIL, 2002). Conforme Libâneo (2006) existe nas diretrizes que norteiam a formação do Pedagogo “imprecisões conceituais e ambiguidades”, entre elas, o autor destaca: “a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental” (p. 860). Esse último item sinaliza para o fato dos currículos apresentarem a hegemonia de determinadas áreas do conhecimento em relação à outras áreas. Segundo Goodson (1997, p. 27), “O currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”.

A constituição de um currículo envolve disputas políticas e interesses, portanto, nem sempre são ofertados nos cursos de licenciatura conteúdos substantivos, que atendam todas as áreas do conhecimento da base nacional comum do Ensino Fundamental, como indica a legislação em vigor. Um exemplo desse silenciamento é expressado nos art. 5 e 6, das DCNGP (BRASIL, 2006), em referência a estrutura do Curso de Pedagogia, o professor deverá estar apto a ensinar nos primeiros anos de escolarização, conteúdos relativos “[...] à Língua

81 Este documento instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, dois anos após a publicação da LDB nº 9394/1996, e regulamentou, entre outras coisas, a base nacional comum, deste nível de ensino. Apresenta-se, neste ponto, uma ressalva, uma vez que os componentes curriculares indicados nessa Resolução CEB nº 2/1998 serão mantidos pela Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos) optou-se, nessa pesquisa, por manter a primeira regulamentação, para manter a cronologia dos acontecimentos.

Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”, uma clara omissão do Ensino Religioso, componente curricular, da área de Ciências Humanas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, 2010a). A Religião é mencionada nas DCNGP em um tópico que trata das competências pedagógicas para lidar com situações que demandem o diálogo e a consciência quanto à diversidade em diferentes aspectos, entre eles, gêneros, faixas geracionais, étnicos, socioeconômicos e religiosos (Art. 5, IX - X). O tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas que integram a base nacional comum do Ensino Fundamental apresenta, como possível consequência, o “[...] empobrecimento da formação profissional” (LIBÂNEO, 2006, p. 860) do Pedagogo. Empobrecimento não só em relação ao Ensino Religioso, mas também para o diálogo interdisciplinares com outras áreas, que são fundamentais para aquisição de conceitos e para o desenvolvimento integral do aluno.

A gravidade dessa ausência pode ser compreendida pelo significativo número de indicações do Ensino Religioso, como componente curricular do Ensino Fundamental, na legislação brasileira, entre eles: a Constituição de 1988 (art. 210, §1º); a LDB, Lei Federal nº 9394/1996 (art. 33); a Resolução CNE/CEB nº 2/1998 (art. 3); a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (art. 14 e 15); nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013b, p. 32; 67-68) e, mais recentemente com a publicação do documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 22-23). Todo esse aparato legal se constitui um indicativo de que o Ensino Religioso deveria receber tratamento isonômico, em relação às outras áreas, e estar listado entre os conteúdos mínimos nas DCNGP (BRASIL, 2006) por se tratar de disciplina objeto de ensino do Pedagogo, conforme orientam as DCNFP (BRASIL, 2002).

Filho (2011) analisou os Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior, localizadas no Estado de Santa Catarina, e entrevistou egressos do curso procurando “[...] evidências do componente curricular Ensino Religioso no processo de formação docente para a educação básica” (p. 77). Sua conclusão foi de que os temas relacionados à disciplina têm sido suprimidos das propostas de formação do Pedagogo. Para o autor é “imperiosa” a necessidade de intervenção nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia investigados,

com a inserção de políticas e práticas do Ensino Religioso, como garantia de que o Pedagogo “[...] se aproprie deste saber definido também por lei como componente curricular e área do conhecimento” (ibidem, p. 79).

Santos (2007) investigou 23 escolas confessionais católicas, em Curitiba-PR, e entrevistou 141 professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ministram aulas de Ensino Religioso. Entre os seus objetivos estava o identificar quem são os professores da disciplina e compreender seu processo formativo. Seus resultados indicam que os professores em “[...] sua grande maioria [são] oriundo[s] do[s] curso[s] de Pedagogia (80,14%), que já tinha feito o curso Magistério nível médio, ou que buscou a formação no curso Normal Superior (2,84%)” (p. 42). Destes “[...] apenas 4,96% são especialistas em Metodologia do Ensino Religioso” e 62% dos professores afirmaram “[...] nunca terem participado de nenhum curso de capacitação em Ensino Religioso” (p. 44). Dos “[...] 38% que disseram ter participado de algum curso de capacitação, muitos mencionaram os cursos promovidos pela Associação de Educação Católica com temas referentes à Campanha da Fraternidade” (p. 45).

Os dados dessas pesquisas (SANTOS, 2007; FILHO, 2011) são relevantes, pois evidenciam, em sua maioria, respectiva e complementarmente, que os professores que atuam com os anos iniciais, são egressos de cursos de Pedagogia, além de sinalizar sérias problemáticas quanto à formação para o Ensino Religioso, gerando impasses na atuação deste profissional.

Apesar das já mencionadas polêmicas em torno da identidade e da formação do Pedagogo, atualmente, este profissional representa, na escola, um dos primeiros contatos, que a criança estabelece com o mundo exterior, fora de casa, do núcleo familiar e das tradições culturais. Essa relação constitui o ponto inicial das experiências escolares para criança.

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2013a, p. 132).

Por iniciar as crianças na cultura escolar e no conhecimento científico, muito da sua visão de mundo e do modo como entende o conhecimento exercerá forte influência no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem. Compete ao professor expressar autoridade e responsabilidade sobre a visão de mundo que apresenta. No sentido arendtiano:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - isso é o nosso mundo (ARENDDT, 1992, p. 239).

Por meio da educação o professor se torna responsável pelos valores, conceitos e princípios que transmite por meio do diálogo. Aquilo que o aluno primeiro compreende do discurso “[...] é o esboço de um novo estar-no-mundo” (RICOEUR, 1997, p. 25). As relações entre a criança e o mundo são, portanto, mediadas pelo professor.

Nos cursos de Pedagogia, o Pedagogo, além dos conhecimentos gerais sobre educação, sociedade, cultura, políticas educacionais, em sua formação adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e sobre conteúdos e metodologias específicos das áreas da base nacional comum dos anos iniciais (BRASIL, 2006).

A formação generalista e polivalente, que representa por um lado, grandes desafios; por outro lado, é um campo fértil para realização de trabalhos interdisciplinares entre as áreas do conhecimento, que são por ele mediados nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. “As compreensões sobre infância (desenvolvimento e aprendizagem da criança), nos anos iniciais estão entrelaçadas ao ensino de conhecimentos específicos, estes previstos no currículo de base comum” (SILVA, 2014a, p. 55).

A criança tem direito a aprendizagem dos conteúdos previstos nas áreas de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que precisam estar articulados entre si e relacionados à parte

diversificada do currículo do Ensino Fundamental, pois são unidades integradas e contínuas. Silva (2014a), baseada em Di Giorgi (2010), afirma que a garantia do direito das crianças ocorre quando o professor é formado “[...] num caráter crítico-reflexivo, que oferte minimamente **conhecimentos esclarecedores da área** para que possa ensinar com qualidade [...]” (p. 55, grifo nosso).

Parece grandiosa demais a tarefa do Pedagogo, mas na prática é predominantemente, assim que ela acontece, exigindo-se (e não só dele) uma “[...] formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos, que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passa das” (BRASIL, 2001), contribuindo para articulação do conhecimento.

Em relação ao Ensino Religioso os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER (FONAPER, 2009), estes apresentam a Religião como objeto de estudo e não de fé. Nesse caso, a inserção de conhecimentos de Religião, na formação inicial, que auxiliem o professor em sua prática educativa é fundamental para que nem Ciência, nem Religião, objeto dessa pesquisa, sejam colocados em pedestais, mas entendidos como complementares, e cada uma respondendo a uma dimensão da vida humana. Havendo clareza conceitual quanto aos métodos e as finalidades de Ciência e Religião, o professor abrirá caminhos para minimização de conflitos em sala de aula.

Esses conflitos, em geral, tem origem na própria pluralidade cultural religiosa que caracteriza a sala de aula. Na maioria das vezes, as crianças têm uma iniciação religiosa ou crenças, que ao serem confrontadas com os conteúdos científicos poderão trazer consequências para sua trajetória escolar, exercendo influência sobre suas escolhas profissionais futuras. Evolucionismo e criacionismo, por exemplo, são temas controversos e, que nos anos iniciais podem suscitar conflitos.

Se o professor concebe a construção do conhecimento, exclusivamente, em termos de mudança conceitual⁸² possivelmente terá como consequência a formação de obstáculos pedagógicos e epistemológicos (BACHELARD, 1996). O professor sentirá dificuldades em avançar nos conteúdos propostos pelo currículo e os alunos, que se sentirem pressionados a abandonar as concepções formadas no contato com a família e a Religião, resistirão à aprendizagem. Ou seja, se “[...] a explicação

⁸² Para melhor compreensão de conceitos relacionados à mudança conceitual, perfil conceitual e pluralismo de interpretações no ensino de Ciências, consultar: Bastos et al. (2004).

científica não corrobora com a experiência religiosa do indivíduo, ele tenderá a desprezar ou abandonar aquele conhecimento” (SAUCEDO, 2013, p. 254)⁸³.

A abordagem interdisciplinar entre Ciência e Religião nos anos iniciais, portanto, tem importante função na tarefa de superação do conflito entre a cultura científica e a identidade religiosa do indivíduo. Quando o professor de Ensino Religioso percebe na disciplina uma fonte para explicação das relações que o homem estabelece com a Religião e a representatividade sociocultural desta, ele valora os princípios religiosos e reconhece a existência de outras teorias, sem buscar verdades absolutas, propiciando ao aluno as condições para refletir sobre o processo de construção do conhecimento, por outras vias além da Ciência. O professor contribui ainda para que se estabeleçam pontes de diálogo entre essas áreas do conhecimento, por meio da história da Ciência e da Religião e das suas contribuições para o desenvolvimento do homem.

No Estado do Paraná as razões para inclusão de conteúdos do Ensino Religioso, nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia é reforçada por meio dos documentos normativos expedidos pelo Conselho Estadual de Educação e, que atualmente, determinam a responsabilidade para docência da disciplina, nos anos iniciais, por ordem de prioridade aos professores formados em cursos de Pedagogia⁸⁴ (Deliberação CEE nº 03/02; Instrução Conjunta DEF/SEED nº 001/02; Deliberação CEE nº 01/2006).

A formação inicial do professor Pedagogo, portanto, passou a ser objeto de investigação nessa pesquisa, uma vez que para os anos iniciais não é exigida a especialização em Ensino Religioso, diferentemente do que acontece nos anos finais em que a especialização nesta área se constitui um dos critérios para a distribuição de aulas. A análise do processo formativo baseou-se na investigação das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, ofertados em IES, na cidade de Cascavel e na coleta de dados por meio de questionários aplicados aos alunos e em

⁸³ Nos anos iniciais o Pedagogo é orientado a trabalhar interdisciplinarmente, como nos demais níveis educacionais, as diferentes áreas do conhecimento. A particularidade deste nível é que em muitas localidades o mesmo professor, que exerce a docência do ensino de Ciências, também é o de Ensino Religioso, nesse caso, uma visão fechada ao pluralismo de interpretações (BASTOS, et al., 2004) culminaria em posturas de aceitação/rejeição às explicações científicas em temas controversos.

⁸⁴ A legislação em vigor sobre o tema define, em ordem de prioridade, para os anos iniciais, a graduação em Curso de Pedagogia; e para os anos finais, a formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso (Deliberação CEE nº 01/2006).

entrevistas com os coordenadores desses cursos, estes resultados serão apresentados e discutidos no capítulo 5.

É pertinente, ainda, destacar que nos anos iniciais o Ensino Religioso se diferencia das demais etapas do Ensino, pois o professor não é formado especificamente para essa área, apesar de necessitar trabalhar com essa e com as outras áreas do conhecimento inter, trans e multidisciplinarmente (BRASIL, 2013b). Como nas DCNGP (BRASIL, 2006) não existem informações mais específicas sobre como proceder em sala de aula quanto à abordagem dos conteúdos do Ensino Religioso. Vale então, analisar no próximo subitem as orientações curriculares em âmbito federal, estadual e municipal para a disciplina.

3.2 O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO: BRASIL E ESTADO DO PARANÁ

As diretrizes curriculares são responsáveis pela orientação, “[...] organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013b, p. 4). Para elaboração das diretrizes são consideradas as finalidades da educação enunciadas na Constituição Federal de 1988 (art. 205) e na atual LDB (art. 2) que têm por objetivo o desenvolvimento humano pleno, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e, ainda, as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Lei Federal nº 8069/90). Por este último documento a criança, o adolescente e os jovens de até 18 anos tem assegurado o direito, o estímulo e o desenvolvimento de suas habilidades físicas, mentais, morais, **espirituais** e sociais, em condições de liberdade e igualdade (art. 2, 3, 4, grifo nosso).

Enquanto orientadoras do trabalho docente as diretrizes são importantes para o estabelecimento de bases comuns para os diferentes níveis da Educação Básica, além de assegurar certa coesão entre os fundamentos, que as norteiam em cada etapa educacional. União, Estados e Municípios assumem organicamente a função de planejar sistemicamente diretrizes, que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos, visando o seu desenvolvimento integral.

Em relação ao Ensino Religioso, entretanto, são constatadas algumas singularidades nos modelos, que embasaram e embasam atualmente as orientações curriculares. Na História da Educação brasileira mais de um modelo pedagógico

permeou, e tem permeado a prática de ensino nas escolas públicas e privadas. A título de exemplo, ainda, que correndo o risco de simplificações no estabelecimento de tipologias, Passos (2007a) apresenta o modelo catequético e o teológico entre as tendências predominantes no Ensino Religioso, conforme tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Modelos do Ensino Religioso⁸⁵

| Aspectos analisados | Modelo Catequético | Modelo Teológico |
|---------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Cosmovisão | Unirreligiosa | Plurirreligiosa |
| Contexto Político | Aliança Igreja-Estado | Estado Laico |
| Fonte | Conteúdos Doutrinários | Antropologia, Teologia do pluralismo |
| Método | Doutrinação | Indução |
| Afinidade | Escola Tradicional | Escola Nova |
| Objetivo | Expansão das Igrejas | Formação religiosa dos cidadãos |
| Responsabilidade | Confissões Religiosas | Confissões Religiosas |
| Riscos | Proselitismo e Intolerância | Catequese Disfarçada |

Fonte: Elaborada a partir de dados apresentados por Passos (2007a).

Esses modelos representam apenas referências para a compreensão das peculiaridades que influenciam o currículo, a prática pedagógica e a formação de professores do Ensino Religioso. Isto porque “[...] muitas e diversificadas experiências foram se construindo no território nacional, cada qual expressando o jogo de forças locais e atuação de agentes especializados no assunto. Uma tal diversidade não permite uma descrição fidedigna das muitas práticas [existentes]” (PASSOS, 2007a, p. 52).

Dos modelos destacados o catequético, de função evangelizadora confessional, tem a trajetória mais expressiva e longa na história da educação brasileira, estando vinculado ao período em que a Religião possuía hegemonia nas relações sociais. É importante esclarecer, que este modelo permanece atualmente no ensino privado e nas práticas pedagógicas de muitos professores.

O modelo teológico tem suas bases antropológicas e originou-se no esforço de diálogo com a pluralidade cultural religiosa. Apesar das finalidades ecumênicas esse modelo apresenta riscos de continuidade do modelo catequético, pois cada

⁸⁵ Siqueira (2003, p. 49-51) descreve quatro modelos do Ensino Religioso: o confessional, ligado a uma Religião; o ecumênico, organizado entre as denominações cristãs; o do fenômeno religioso, proposto pelo Fonaper e o da educação da religiosidade (antropologia-cultural), pautado nos estudos de Tillich e Grün. Ver também Alves e Junqueira (2011) sobre a elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil e, Marcos (2012) detalhamento do modelo catequético, teológico e das Ciências da Religião.

representante das instituições religiosas pode tender dentro da escola a reprodução de suas práticas e doutrinas religiosas.

Novos modelos surgiram com a alteração do art. 33, da LDB Lei Federal nº 9394/1996. Desde então a competência para regulamentar e definir os conteúdos do Ensino Religioso passou a ser responsabilidade dos sistemas de ensino, que para tanto “[...] ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas” (BRASIL, 1997, §2º).

Com a promulgação da referida lei o Conselho Nacional de Educação manifestou-se contrário à intervenção da União nesse processo. Conforme o Parecer CNE nº 97/1999, não compete a União “determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares”, pois nesse caso estaria interferindo “[...] tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1999a, p. 600)⁸⁶.

Ruedell (2007) afirma que, após a publicação da Lei Federal nº 9475/1997, a organização da disciplina saiu do domínio eclesiástico das confissões religiosas para submeter-se a área administrativa dos sistemas de ensino, o que tem gerado uma grande diversidade de orientações estaduais e municipais, quanto aos conteúdos e ao objeto de ensino selecionado para a docência do Ensino Religioso.

Para citar alguns exemplos, em São Paulo o princípio norteador é o estudo do fenômeno religioso em seu contexto cultural e com base na História das Religiões⁸⁷, tendo por objetivo o estudo das “[...] tendências até então consideradas marginais à cultura religiosa oficial” (SILVA; KARNAL, 2002, p. 36).

No Rio de Janeiro, caso mais singular, entre os Estados brasileiros, a então governadora Rosinha Garotinho (2003-2007) homologou uma lei que se refere ao Ensino Religioso, na modalidade confessional. Essa ação suscitou novos debates sobre o “Ensino Religioso” e o “Ensino Religioso confessional” no sistema público

⁸⁶ O Parecer em pauta refere-se a solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em Ensino Religioso, entre as justificativas do Conselho para não proposição de uma orientação nacional uniforme desse processo está: a) enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, b) a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de Ensino Religioso, o que resultará numa multiplicidade conteúdos e c) consequente a impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o Ensino Religioso (BRASIL, 1999).

⁸⁷ Cf. Silva e Karnal (2002) a abordagem do fenômeno religioso é realizada a partir de sua historicidade e faz distinção ao estudo do fenômeno enquanto “essência das religiões”, fundamento dos estudos de Max Müller (1823-1900) e Mircea Eliade (1907-1986).

educacional brasileiro, pois representa um retrocesso na laicidade do Estado⁸⁸. A constitucionalidade da lei sancionada pela governadora do Rio está em julgamento no Supremo Tribunal Federal, tendo em vista que “[...] o Estado não pode favorecer confissões religiosas, ainda que contemplasse também as religiões minoritárias” (OLIVEIRA; MORI, 2011, p. 8).

Em Santa Catarina, Pará, Paraíba, Maranhão e Rio Grande do Norte o que tem prevalecido é o modelo baseado nas Ciências da Religião, conforme tabela 3:

Tabela 3 – Modelo das Ciências da Religião

| Aspectos analisados | 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 Estado |
| Riscos | Neutralidade Científica |

Fonte: Elaborado a partir de dados apresentados por Passos (2007a).

O modelo das Ciências da Religião é mais recente e apresenta como meta “lançar as bases epistemológicas” para o Ensino Religioso. O modelo pressupõe o reconhecimento da “[...] religiosidade e da Religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas” (PASSOS, 2007b, p. 32). Nesse modelo a Religião é entendida assim como o conhecimento da Ciência, da Matemática, da Geografia, das Línguas, etc. como um fato antropológico e social integrante das relações entre os sujeitos e que, portanto, se inscreve no direito à educação de qualidade que prepare a criança para diferentes visões e concepções de mundo (PINTO, 2005).

Alguns princípios, entretanto, devem estar presentes nas propostas do Ensino Religioso, conforme a legislação federal em vigor. Ainda, que as denominações participem do processo de seleção e definição dos conteúdos, estes devem ser

⁸⁸ Dados de pesquisas, documentação nacional e internacional, legislação e outros elementos relacionados à laicidade do Estado podem ser consultados no Observatório da Laicidade na Educação (OLE). O Observatório iniciou suas atividades em 2007 e funciona como um banco de dados, que mantém convergências temáticas com o NEPP-DH/UFRJ. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

orientados por uma concepção pedagógico-epistemológica que considere a Religião e a negação da Religião (ateísmo/agnosticismo). Além disso, religiões brasileiras anteriormente “silenciadas” passaram a integrar os currículos nacionais (estas receberam novo “reforço” para sua efetivação com as leis federais nº 10639/03 e 11645/08, que determinam a inclusão de conteúdos sobre a História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tanto na rede pública como na rede particular de ensino).

A disciplina de Ensino Religioso também precisa estar em interação, articulação e diálogo interdisciplinar com os componentes curriculares da base nacional comum e com “[...] as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar” (BRASIL, 1998a). Em síntese é preciso entender o Ensino Religioso:

[...] como o ensino da Religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas como pressuposto pedagógico (que resulta no estudo da Religião). Este último pressuposto assume o estudo da Religião como valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto quaisquer outros objetos que se apresentem como temáticas a serem estudadas e ensinadas (PASSOS, 2007a, p. 32).

Este é o princípio que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos⁸⁹ e as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Nesses documentos o Ensino Religioso integra a base nacional comum, que constitui-se:

[...] de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a Base Nacional Comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o **Ensino Religioso**.

⁸⁹ A indicação dos componentes obrigatórios do Ensino Fundamental (base nacional comum) estão dispostos nos artigos 14 e 15, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2013a, p. 133).

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do **desenvolvimento integral do cidadão** (BRASIL, 2013b, p. 67-68, grifo nosso).

Na legislação federal não existem dúvidas da nova condição do Ensino Religioso. A base nacional comum foi elaborada pensando na ampliação dos direitos sociais e na valorização das diferentes culturas presentes na sociedade. Entretanto, quando aos conteúdos do Ensino Religioso para o ensino em âmbito nacional até 1997 ainda existiam impasses sobre a sua formulação, uma vez que da União foi exonerada dessa responsabilidade.

O caminho encontrado pelo Ministério da Educação foi o de solicitar aos membros do FONAPER a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso⁹⁰. As equipes coordenadoras do FONAPER indicadas para criação do PCNER organizaram quatro sessões, em diferentes estados brasileiros, em que participaram integrantes de diferentes tradições religiosas, professores do Ensino Religioso e coordenares do FONAPER em prol de uma proposta pedagógica que unificasse o estudo do fenômeno religioso, pautado na epistemologia da Religião.

O capítulo 1 do PCNER é composto por um breve histórico do Ensino Religioso, com destaque para mudança do ensino da Religião, durante o Império e atualmente para atender a demanda de uma sociedade plural e global. Além de explicitar a função da escola enquanto agente socializador do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. O capítulo 2 apresenta o estudo do fenômeno religioso, como busca do sentido além da vida, tendo como objeto a transcendência. Os conteúdos são, a partir dessa perspectiva, organizados em eixos temáticos, sendo: Culturas e Tradições Religiosas; Textos Sagrados; Ritos; Teologias e *Ethos*⁹¹. No capítulo 3 o encaminhamento metodológico para cada ano do Ensino Fundamental é exposto junto com os objetivos, os procedimentos avaliativos e os conteúdos do Ensino Religioso. As tradições religiosas orientais,

⁹⁰ O PCNER “Diferentemente das outras disciplinas, não foi elaborado pelo MEC, mas passou a ser uma das principais referências para a organização do currículo de Ensino Religioso em todo o país” (PARANÁ, 2008, p. 44).

⁹¹ Diz respeito às orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores, limites e ética de cada tradição religiosa (FONAPER, 2009).

ocidentais e africanas integram o PCNER, numa proposta de valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Como justificativa para a inserção de conteúdos do Ensino Religioso já nos anos iniciais do Ensino Fundamental no documento está declarada sua função de inserir a criança:

[...] no trabalho metódico, na convivência social, na codificação e decodificação do conhecimento, na contemplação que o ajudará no estabelecimento da consciência moral, na interiorização de valores, na organização do superego e no fortalecimento da ideia do Transcendente que traz ou não em si (FONAPER, 2009, p. 65).

O objetivo é desenvolver na criança o saber de si, a busca por respostas existenciais dadas na releitura do fenômeno religioso, tendo o transcendente como ponto comum entre as diferentes culturas.

O PCNER está estruturado em ciclos. A concepção é de que ao trabalhar nos primeiros ciclos com as ideias chaves essenciais de cada conteúdo, estes poderão ser aprofundados nos ciclos subsequentes, ou seja, anos finais do Ensino Fundamental (FONAPER, 2009). Para os anos iniciais o PCNER apresenta a seguinte distribuição de conteúdos:

Quadro 1 – Conteúdos por ciclo (PCNER)

| CICLO | EIXO | CONTEÚDO PROGRAMÁTICO |
|--|---|--|
| 1º Ciclo (1ª e 2ª série) | Culturas e Tradições Religiosas Teologias Textos Sagrados Ritos Ethos | História da Tradição Religiosa Divindades História das narrativas sagradas Símbolos Alteridade |
| 2º Ciclo (3ª e 4ª série) | Culturas e Tradições Religiosas Teologias Textos Sagrados Ritos Ethos | Sociologia da tradição religiosa Vida além-morte Contexto sócio-político-religioso da redação dos textos sagrados Espiritualidades Fundamentação dos limites éticos nas tradições religiosas |
| 3º Ciclo (5ª e 6ª série ⁹²) | Culturas e Tradições Religiosas Teologias Textos Sagrados Ritos Ethos | Filosofia da Tradição Religiosa Verdades da fé Exegese ⁹³ Rituais Valores dentro de cada tradição religiosa |

Fonte: FONAPER, 2009.

⁹² O termo “série” foi mantido para preservar a legitimidade do texto analisados. Assim como a 6ª série, atual 6º ano, que compreende os estudos realizados nos anos finais do Ensino Fundamental.

⁹³ Refere-se a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.

O FONAPER dedicou-se, ainda, a produção de dois cadernos temáticos do Ensino Religioso. O primeiro foi publicado em 2000, intitulado *Referencial Curricular do Ensino Religioso para Proposta Pedagógica da Escola*. Este documento tem por objetivo apresentar orientações para os sistemas de ensino estaduais e municipais que auxiliem na elaboração de suas propostas pedagógicas em concordância com o PCNER e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O segundo caderno, lançado em 2001, abordou o eixo “Culturas e Tradições Religiosas”, correlacionado a um dos eixos do PCNER.

No ano de 2003, no Estado do Paraná, foram dados os primeiros passos para construção de uma nova proposta curricular para a disciplina de Ensino Religioso⁹⁴. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) promoveu encontros com os professores da rede de ensino para elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Religioso (DCER).

As primeiras versões do texto foram enviadas às escolas para emissão de pareceres durante a realização das semanas pedagógicas, que posteriormente eram encaminhados aos Núcleos Regionais de Educação e aos departamentos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2008).

A proposta de compreensão do fenômeno religioso descrita no PCNER (BRASIL, 2009) faz parte dos fundamentos da disciplina, entretanto nas DCER (PARANÁ, 2008) o objeto de estudo é o sagrado⁹⁵.

A fundamentação teórica do documento é baseada nos estudos de Mircea Eliade. Essa opção “[...] tem como objetivo a compreensão, o conhecimento e o respeito das expressões religiosas advindas de culturas diferentes, inclusive das que não se organizam em instituições, e suas elaborações sobre o fenômeno religioso” (PARANÁ, 2008, p. 56).

⁹⁴ Cf. dados apresentados pela SEED entre 1995 e 2002, ocorreu um enfraquecimento do Ensino Religioso na Rede Pública Estadual do Paraná, pois a disciplina ainda aguardava a emissão de regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação, sua oferta esteve restrita às instituições de ensino que tinham professor efetivo na disciplina. “Na reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, realizada nesse período, o Ensino Religioso foi praticamente extinto, mesmo diante da exigência legal de sua oferta pela LDBEN 9.394/96” (PARANÁ, 2008, p. 44).

⁹⁵ A opção pelo sagrado como objeto de estudo tem suscitado diversos questionamentos, entre eles é possível mencionar o posicionamento de Lages (2013) que defende a inclusão do estudo das manifestações políticas do Sagrado na sociedade como proposta de ampliação ao modelo adotado nas DCER (PARANÁ, 2008).

Os conteúdos estruturantes e básicos estão explicitamente relacionados a expressão do sagrado e se restringem ao 6^a e 7^o ano (antiga 5^a série e 6^a série) do Ensino Fundamental, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Conteúdos Básicos do Ensino Religioso (6^o e 7^o ano)

| Conteúdos Estruturantes | Conteúdos Básicos para a 5. ^a Série (6 ^o Ano) | Conteúdos Básicos para a 6. ^a Série (7 ^o Ano) |
|---|---|---|
| Paisagem Religiosa Universo Simbólico Religioso Texto Sagrado | Organizações Religiosas Lugares Sagrados Textos Sagrados orais ou escritos Símbolos Religiosos | Temporalidade Sagrada Festas Religiosas Ritos Vida e Morte |

Fonte: Paraná, 2008, p. 60-65.

O pressuposto teórico presente nas diretrizes estaduais parte da concepção de que Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, sendo desafio da escola efetivar uma prática educativa que supere o preconceito religioso (PARANÁ, 2008).

No mesmo ano da publicação das Diretrizes a SEED distribuiu para as escolas públicas estaduais o “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso: o sagrado no Ensino Religioso” (BIACA et al., 2008). Este documento a princípio foi desenvolvido com a intenção de orientar a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso da Rede Pública Estadual, mas acabou sendo distribuído para todos os alunos de 6^o e 7^o ano como material didático de apoio as pesquisas em sala de aula. Embasado nas diretrizes estaduais para a disciplina o caderno propõe encaminhamentos metodológicos para cada conteúdo básico do Ensino Religioso, a Declaração de Direitos Humanos e a indicação de referências e sítios de pesquisa *online*.

Em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental, para nove anos, o governo do Estado do Paraná elaborou o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais* (GUSSO et al., 2010) com o objetivo de minimizar a ruptura entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Nesse documento a fundamentação teórica do Ensino Religioso e os conteúdos propostos para os anos iniciais estão alinhados com a sequência de estudos que acontecerá nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação aos

conteúdos estruturantes estes são os mesmos para todo o Ensino Fundamental. Como não existe um material didático os professores tem liberdade para seleção dos conteúdos específicos por ano de escolarização, contando apenas com algumas orientações, desde que estas representem:

[...] a democratização dos saberes originados no universo simbólico religioso. Isto implica em alargar a visão e inserir atividades e conteúdos que contemplem as diferentes matrizes religiosas, a saber: nativas (indígenas – aborígenes australianos), africanas, ocidentais, orientais e a negação da Religião (ateísmo e agnosticismo) (SCHLÖGL, 2010, p. 83)⁹⁶.

O eixo norteador de estudo e seleção de conteúdos estruturantes do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental tem a seguinte proposição: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado (SCHLÖGL, 2010, p. 86). Neste documento são explicitados os conteúdos e objetivos do Ensino Religioso, como destacado no quadro 3.

Quadro 3 – Conteúdos Básicos e Objetivos do Ensino Religioso para os anos iniciais

| Conteúdos básicos | Objetivos |
|---|--|
| Identidade religiosa | Objetiva o reconhecimento de pertença ou não a uma comunidade religiosa. Este conteúdo aborda a função da Religião na vida das pessoas e a importância desta na constituição das diferentes culturas. |
| Diversidade religiosa | Visa o reconhecimento da existência de diferentes crenças. A própria sala de aula mostrará esta diversidade. E também a opção pelo não pertencimento a uma instituição religiosa, e pela não crença em propostas religiosas. |
| Arte e espiritualidade | Visa a compreensão das diferentes representações do sagrado na perspectiva das linguagens artísticas. |
| Família e Religião | Objetiva identificar o papel que a Religião exerce ou não nas estruturas familiares. |
| Culturas religiosas e as prescrições éticas | Visa identificar as proposições éticas originadas dos textos sagrados e sua influência na vida das pessoas. |
| Simbologia religiosa | Visa a interpretação dos múltiplos sentidos das representações. As religiões se organizam por meio de seus símbolos, sejam eles objetos, cheiros, sabores, sons (incluindo aqui a palavra), sensações táteis, etc. |

⁹⁶ SCHLÖGL, E. Ensino Religioso. In: GUSSO, A. M. [et al.]. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 83-98.

| | |
|--|---|
| Textos sagrados | Objetiva reconhecer quais são os textos sagrados de diferentes religiões do mundo e as funções destes. Compreensão da construção histórica dos textos sagrados, e que o texto é um comunicado que pode ser expresso em diferentes linguagens [...]. |
| Rituais religiosos e não religiosos | Objetiva compreender seus significados e a importância que possuem na vida das pessoas. |
| Locais sagrados | Visa o reconhecimento espacial das hierofanias (manifestações do sagrado). Existem locais sagrados construídos pelo ser humano e locais sagrados encontrados na própria natureza, como por exemplo, uma mesquita e o rio Ganges (Índia). |
| Concepções do sagrado feminino e do sagrado masculino | Objetiva perceber a igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres no desempenho de papéis no interior da comunidade religiosa, bem como a existência de deuses e/ou deusas no contexto religioso. |
| Mitos | Objetiva a compreensão dos mitos como narrativas simbólicas que procuram explicar a origem, o sentido e o fim das coisas, do mundo e dos homens. O mito é a forma mais antiga de conhecimento. Ele surge para explicar a origem do mundo e dos seres. |
| Rito (sacralização do tempo) | Objetiva compreender como o rito ordena o tempo religioso e o tempo pessoal. Também facilita a compreensão da ideia de Deus/Deusa que cada tradição veicula. |
| Reencarnação, ressurreição, ancestralidade e a negação da ideia de possibilidade de vida além morte. | Visa reconhecer as diferentes concepções religiosas no que se refere às crenças para a existência de alguma espécie de continuidade da vida após a morte, entre muitos outros conteúdos. |

Fonte: Schlögl, 2010, p. 88-92.

As orientações pedagógicas apresentam ainda sugestões para o professor de encaminhamento metodológico para cada conteúdo básico e os critérios de avaliação da disciplina⁹⁷.

Quanto à abordagem dos conteúdos a sugestão é de que o professor considere em sua prática educacional os pressupostos das Ciências da Religião, de modo que o seu foco de trabalho se concentre nas “[...] diferentes manifestações do sagrado como objeto de estudo da disciplina, evitando julgamentos de valor e inferências pessoais” (SCHLÖGL, 2010, p. 92).

Nas DCER os conteúdos estruturantes e básicos são organizados por ano, com o objetivo do aprofundamento dos estudos nos anos subsequentes de escolarização do aluno. Os conteúdos específicos, entretanto, não estão previstos

⁹⁷ Apesar de não haver atribuição de notas, pois a disciplina não constitui objeto de aprovação ou reprovação, do professor não se tira a responsabilidade pelo estabelecimento de critérios de avaliação, que permitam o registro e o acompanhamento das atividades escolares.

nem nas DCER, nem nas orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de 9 anos, e devem ser definidos pela escola e pelo professor no planejamento de suas aulas. Fato que demanda domínio e conhecimento dos conteúdos do Ensino Religioso pelo professor da disciplina.

Estabelecendo um comparativo entre as propostas do governo federal e estadual percebe-se apesar da diferença na organização estrutural dos conteúdos, que estes estão correlacionados e, tem na expressão das tradições religiosas seu principal foco de estudo, ainda, que com objetos distintos de análise e leitura do fenômeno.

3.2.1 As Orientações Curriculares do Ensino Religioso no Município De Cascavel (PR)

Ressaltada as diretrizes federal e estadual sobre o Ensino Religioso e a normatização que o inclui na Base Nacional Comum do Ensino Fundamental, um ponto destoa à normatização da disciplina em Cascavel (PR). Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) optou pela construção de um currículo próprio para a Rede Municipal de Ensino.

O documento finalizado em 2008 está organizado em três pontos: o primeiro, referente à fundamentação teórica, os aspectos históricos do Ensino Fundamental, anos iniciais, a concepção de desenvolvimento humano e de avaliação; o segundo, voltado para a educação da pessoa deficiente e, o terceiro, apresenta a matriz curricular dos anos iniciais, com as disciplinas de: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola (CASCAVEL, 2008).

Não existe, portanto, qualquer referência à disciplina de Ensino Religioso. Não existem registros específicos dos motivos que levaram a não inclusão da disciplina na matriz curricular no documento municipal, como determina a Constituição Federal de 1988, a LDB, Lei Federal nº 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e a Deliberação CEE nº 1/2006⁹⁸. Havendo inclusive morosidade no processo. Esta afirmação tem base

⁹⁸ Cf. a Deliberação CEE nº 1/2006 os conteúdos de Ensino Religioso deverão ser trabalhados nos anos iniciais, como os demais componentes curriculares (art. 3).

nas iniciativas do governo estadual em estabelecer diálogos, por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE), para a estruturação curricular do Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, anos iniciais, sendo que, há época, nenhum representante da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel compareceu à reunião agendada. Dos dezoito municípios sob a jurisdição do NRE, o único a não justificar a ausência foi Cascavel (NRE, 2008).

Em ofício emitido pela SEMED consta que: “O Município de Cascavel [...] segue a proposta curricular da AMOP⁹⁹ – Associação Dos Municípios Do Oeste Do Paraná com relação à disciplina de Ensino Religioso, em virtude de que não temos no currículo para a Rede [...] da referida disciplina” (SILVA, 2014b). No mesmo documento esclarecem que serão realizados encontros durante o ano de 2015, com o objetivo de elaborar uma proposta a ser integrada no currículo da Rede Municipal de Ensino.

O documento a que faz referência o ofício da SEMED é intitulado “Currículo Básico para Escola Pública Municipal em Ensino Religioso” e integra o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP). Esse currículo foi sistematizado em 2007 e assume a mesma fundamentação teórica pautada na “[...] materialidade da vida humana, marcada pelas condições de existência, tendo no trabalho e nas condições de vida por ele possível, os mecanismos necessários à plena humanização” (MENEZES, 2008, p. 7) do Currículo de Cascavel e do Currículo da AMOP.

A compreensão do eu, do outro, a educação para a sustentabilidade, os valores morais, éticos e as relações com os diferentes grupos em sociedade são o foco do currículo da AMOP. Fato que aproxima o modelo adotado pela instituição ao de educação para a cidadania. Afirma-se isso, uma vez que sua proposta está centralizada na “[...] ética e na formação de valores [o que] pressupõe a discussão das relações entre o eu e o outro e o reconhecimento do outro como portador de direitos [...] processo necessário para o exercício da cidadania” (OLIVEIRA; MORI, 2011, p. 163). No quadro 4, a seguir, estão destacados os conteúdos do Ensino Religioso, organizados em temas, sub-temas e conteúdos específicos:

⁹⁹ Dentre as funções da AMOP está a produção e a divulgação de metodologias de ensino, voltadas para o desenvolvimento educacional de escolas municipais, localizadas no Oeste do Paraná, que somam, aproximadamente cinquenta cidades participantes.

Quadro 4 – Conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (AMOP)

| Ano | Bloco temático | Sub-temas | Conteúdos Específicos |
|-----|----------------------|---|---|
| 1º | EU E MINHA REALIDADE | Minha identidade | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do sujeito a partir dos gostos, desejos, sonhos e outros; - O eu e o outro no grupo de educandos/educadores: constituindo novas identidades (identidade social); - Minha história; - Semelhanças e diferenças entre os indivíduos do grupo; - Particularidades dos indivíduos na constituição dos grupos sociais |
| | | Conhecendo o meu corpo: respeito, valorização, aceitação e, cuidados: higiene, saúde e alimentação. | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do meu EU físico: eu sob o olhar do outro; - Os sentidos e seus órgãos sensoriais na descoberta da realidade, como forma de interpretação e codificação (natural, social, religiosa, política, cultural, econômica): - Tato: manifestação dos afetos (carinho, agressão, vergonha, medo e outros) com relação ao outro. - Audição: escutar e ouvir. O som como: expressão de sentimentos humanos (carinho, atenção, silêncio, agressividade, etc.), manifestação da natureza e manifestação cultural. Como cada sujeito manifesta as sensações provocadas pela audição. A interação com os surdos. - Olfato: Percepção dos odores agradáveis e desagradáveis. Odores individuais e coletivos, odores socialmente produzidos (perfumes, desinfetantes, essências, condimentos e resultantes das condições materiais de vida) e odores resultantes das alterações hormonais, dentre outros. - Paladar: Percepção dos sabores que são produzidos socialmente, diferenciando-se de cultura para cultura. - Visão: Ver e enxergar. Percepção dos espaços (objetos, formas), pessoas, produções imagéticas, enquanto produção humana e possibilidade de interpretação da realidade e de interação. A interação com os cegos. |
| | | O homem e suas relações sociais (social, religiosa, política, cultural, econômica) com os recursos naturais | (água, solo, fauna, flora, ar, sol): bem social e/ou mercadoria) |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>A transformação provocada pela interferência social na natureza pelas necessidades humanas:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Abrigo (moradia); - Vestuário (proteção); - Alimento (manutenção da vida); - O bem-estar e a morte - Amparo e desamparo/ proteção ... |
|--|--|--|---|

| Ano | Bloco temático | Sub-temas | Conteúdos Específicos |
|-----|--|---|---|
| 2º | EU E O OUTRO IMEDIATO E O CONTEXTO ESCOLAR | <p>Eu e o outro como seres únicos no contexto dos seres humanos: elementos comuns e elementos que nos diferenciam</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Características físicas: altura, cor dos olhos, cor da pele, cor do cabelo, porte físico entre outros; - Características de gênero: sexualidade e papéis sociais (masculino e feminino); - Características psicológicas que marcam a subjetividade: gostos, formas de expressar os sentimentos; - Características familiares: forma de organização familiar (presença de pai e mãe ou não na organização familiar ou outra forma de organização), origens geográfica, características étnicas culturais de seu grupo de convívio familiar; |
| | | <p>A importância do outro em minha vida</p> | <ul style="list-style-type: none"> - A atuação dos membros da comunidade escolar para o desenvolvimento da ação educativa. - A atuação dos profissionais da escola: limpeza, merenda, administrativo, docência, gestão; - Atitudes frente a limpeza, a organização do espaço e o desperdício de merenda escolar. - As necessidades dos outros. |
| | | <p>Eu e o outro imediato em espaços de convívio comum</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade pelo espaço que ocupamos de forma individual e coletiva. - Eu e minha família no espaço da casa: espaços individuais e coletivos. |
| | | <p>Respeito e cuidado com o ambiente físico</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Respeito e preservação dos espaços (ambiente físico de convívio); - Responsabilidade pelos objetos de uso pessoal e coletivo e dos resíduos que são produzidos (lixo). - Valorização e cuidado com os animais e vegetais que estão no espaço de convivência do educando (inter- relação). - O ser humano e suas relações sociais (social, religiosa, política, cultural, econômica) com os recursos naturais (água, solo, fauna, flora, ar, sol) e sua inter- relação e dependência. |

| Ano | Bloco temático | Sub-temas | Conteúdos Específicos |
|-----|---|--|--|
| 3º | EU E A REALIDADE SOCIAL (FAMÍLIA/ESCOLA) E A NATUREZA | Eu e a realidade social família/escola | <ul style="list-style-type: none"> - As várias formas de organização familiar e seu papel na manutenção da vida do educando, tanto material como afetiva; - Fatores que possibilitam um melhor convívio entre pais (cuidadores) e as crianças; - Preconceito em relação às diferentes formas de organização familiar. |
| | | Relações afetivas no cotidiano | <ul style="list-style-type: none"> - As relações afetivas mediadas pelas relações sociais de produção; - A afetividade manifestada entre educando/mãe, educando/pai, educando/irmãos, educando/familiares e educando/educadores, educadores/educadores; - O reconhecimento pelas manifestações de afeto implícitas nas relações sociais: alimentação pronta, espaço de convívio limpo, compra de bens necessários, partilha de brinquedos entre outras. |
| | | Ações coletivas ou individuais no cotidiano familiar | <ul style="list-style-type: none"> - Ações comuns presentes nos cotidiano da vida familiar tais como: lazer, trabalho, refeições, diálogo/reuniões, participação em atividade religiosa entre outras; - Experiências da participação/colaboração de forma individual e ou coletiva dos educandos no contexto familiar; - As práticas desenvolvidas no interior das famílias que visam o bem estar de todos os seus membros. |
| | | Ações coletivas e individuais no cotidiano das ações escolares | <ul style="list-style-type: none"> - Ações comuns presentes nos cotidiano da vida escolar tais como: lazer, trabalho, refeições, diálogo/reuniões, participação em atividade religiosa entre outras. - As relações entre educando/mãe/escola, educando/pai/escola, educando/irmãos/escola, educando/familiares/escola, educando/educadores/escola, educadores/educadores, educando/ colegas/escola e educando/ educador / funcionários/escola. |

| Ano | Bloco temático | Sub-temas | Conteúdos Específicos |
|-----|---|--|---|
| 4º | EU, A REALIDADE SOCIAL DO BAIRRO E A NATUREZA | Eu e a realidade do bairro e a natureza | <ul style="list-style-type: none"> - Preservação do patrimônio público; - Valorização de si e do outro inserido no seu contexto social. |
| | | Valores éticos referentes à forma de pensar e agir da comunidade escolar e no meio social. | <ul style="list-style-type: none"> - As relações homem e natureza no processo de preservação da vida; - Relações de poder/dominação/subordinação. |

| | | |
|--|---|---|
| | Consciência da responsabilidade na conservação e transformação da natureza. | - As formas de organização da sociedade capitalista voltadas ao consumismo; - As necessidades produzidas pela sociedade do consumo. |
| | O bem-estar de cada um envolve seu meio social e o espaço físico: | - Casa/escola/comunidade/bairro/ cidade/pais e o Planeta; - Relação entre homens e mulheres num contexto social de transformação; - Relações de poder (gênero); - A percepção do outro e do meio ambiente. |

| Ano | Bloco temático | Sub-temas | Conteúdos Específicos |
|-----|---|---|--|
| 5º | EU NA HISTÓRIA DA MINHA COMUNIDADE, AS IDENTIDADES RELIGIOSAS, SUA UNIDADE E DIVERSIDADES DE CRENÇAS | A Religião enquanto processo histórico | - A que grupo pertença (família; escola; igreja; clube), valores e elementos de identidade e diversidade; - A história e a construção da Identidade Religiosa; - Grupos religiosos existentes na comunidade. |
| | | A Religião enquanto manifestação cultural e sua função social | - Preservação da natureza; - Vida; - Paz; - Valores; - A unidade e o diverso. |
| | | A Religião e seu papel subjetivo | - A presença da religiosidade na vida das pessoas: valores, compromissos e comportamentos que esta desenvolve nos sujeitos. |
| | | A unidade e diversidade das Crenças | - Diferenças e semelhanças dos lugares sagrados (templos e igrejas); - Símbolos que diferenciam os grupos religiosos; - Elementos unificadores em prol da unidade e da vida. |

Fonte: AMOP, 2008.

O currículo da AMOP como o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008) tem sua fundamentação teórica no materialismo histórico dialético e, portanto, é orientado pelas ideias que partem das experiências dos indivíduos, das condições materiais da vida, das forças produtivas e das relações de produção (HUGHES-WARRINGTON, 2002). Essas ideias, que embasam a concepção materialista da história, podem explicar a fala, daquele que

foi o coordenador de Ensino Religioso da AMOP, ao se referir sobre a fundamentação do currículo, este afirmou: “O Ensino Religioso tem a compreensão de que é no trabalho que se concentra o princípio da vida humana” (MENEZES, 2008, p. 7). Assim como, a inserção nos conteúdos específicos da disciplina de tópicos relacionados às relações de trabalho em sociedade, tais como: “as relações afetivas mediadas pelas relações sociais de produção”, “relações de poder/dominação/subordinação”¹⁰⁰, “as formas de organização da sociedade capitalista voltada para o consumo”, entre outros.

Em suma, pela leitura do PCNER, das orientações curriculares da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná e do Currículo da AMOP entende-se que a tarefa de redimensionar o Ensino Religioso em termos epistemológicos de ensino significou a necessidade de redefinição do seu objeto de estudo. No PCNER o objeto é a transcendência, nas Diretrizes Estaduais para o Ensino Religioso (PARANÁ, 2008) é o sagrado, no Currículo da AMOP é o ser e suas relações com os grupos sociais.

A proposta didática explicitada no PCNER é a de sensibilizar os alunos “[...] para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/transcendente” (FONAPER, 2009, p. 57-58). Nas DCER do Paraná a proposta pedagógica é para que os alunos:

[...] se tornem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas e para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito. Sob tal perspectiva, o Ensino Religioso é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a nossa sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas (PARANÁ, 2008, p. 57).

No Currículo da AMOP a proposta é a de “[...] um programa aberto, que antes de tudo, vise os princípios da cidadania, do entendimento do outro e se constitua num caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmas” (MENEZES, 2008, p. 7).

¹⁰⁰ O conteúdo “relações de poder/dominação/subordinação” poderia ser explorado a partir dos acontecimentos políticos e econômicos envolvendo a Igreja, em diferentes momentos e contextos históricos. Entretanto, não é esta a orientação do Currículo, este indica mais uma vez, no sub-tema meio social, as problematizações focadas nas relações sociais e de trabalho. Ou seja, suprimindo os estudos de Religião, também, nesse tópico.

Tanto as diretrizes estaduais quanto as municipais são coerentes com o disposto na Deliberação nº 1/2006, do Conselho Estadual de Educação, quanto aos pressupostos que orientam a seleção de conteúdos, ou seja:

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.

Entretanto, algumas ressalvas precisam ser explicitadas. O PCNER indica que deve haver a continuidade e o aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais, quando a criança passa para os anos finais do Ensino Fundamental. Essa questão é observada nas orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de 9 anos elaborada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) que apesar de coerente em sua proposta, com a legislação em vigor, ainda, apresenta problemas quanto a definição do objeto de estudo. A definição pelo sagrado apresenta os tópicos mais próximos, da cultura religiosa e mais distante, das reflexões políticas e de poder em torno da Religião. Na proposta não são mencionadas as controvérsias entre Ciência e Religião, tópico importante uma vez que a escola é um espaço em que esses saberes são continuamente confrontados, colocados em evidência e, para o qual a disciplina de Ensino Religioso pode contribuir em muito para o diálogo e a compreensão dessas relações.

Quanto ao Currículo Básico para Escola Pública Municipal em Ensino Religioso elaborado pela AMOP e adotado na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel os conteúdos tocam apenas tangencialmente nos estudos de Religião nos primeiros anos de escolarização, indicando uma maior profundidade somente no 5º ano. Essa proposta, mesmo estando coerente com a legislação estadual em vigor, pouco contribui para compreensão da diversidade religiosa brasileira e em relação

às DCER e as orientações pedagógicas estaduais pode representar uma ruptura para continuidade de estudos como propõe o PCNER (FONAPER, 2009) e as DCNGEB (BRASIL, 2013b).

Tecidas essas considerações sobre os currículos federal, estadual e municipal avalia-se que a elaboração de uma proposta de caráter mais pedagógico exige tempo e a compreensão de que:

[...] as mudanças devem provocar bem mais do que a mera inclusão de novos conteúdos; elas evidenciam que as relações sociais e pedagógicas bem como os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem e o delineamento dos objetivos da educação sejam profundamente repensados (SARTESCHI, 2011, p. 2).

E para que as mudanças se efetivem com maior expressividade é preciso que esta transformação se inicie nos cursos de formação de professores, daqueles professores que em sala de aula farão a mediação entre os conteúdos científicos e os estudos de Religião. Motivo que impulsiona a investigação sobre como estão sendo preparados os Pedagogos para atuarem com a disciplina de Ensino Religioso, especialmente na região de Cascavel, campo desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

Para a investigação sobre a formação inicial do Pedagogo para atuação com o Ensino Religioso em temas estreitamente relacionados à Ciência e a Religião nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se pela pesquisa qualitativa, sem com isso desconsiderar a abordagem dos dados por meio de critérios quantitativos (YIN, 2010). Strauss e Corbin (2008) identificaram a combinação de métodos em pesquisas de Lazarsfeld e Wagner (1958), Fujimura (1988), Greene, Caracelli e Graham (1989), Morse (1991), Cuevas, Dinero e Feit (1996) entre outras. De acordo com os autores “A combinação de métodos pode ser feita por razões suplementares, complementares, informativas, de desenvolvimento e outras” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 40).

A interação entre os métodos é útil em todas as fases da pesquisa, na coleta de dados, na formulação da hipótese, na verificação desta ou ao dar exemplos redigindo publicações. As análises qualitativas e quantitativas podem ser suplementares e complementares, no caso de alguns dados de entrevistas ou questionários serem suplementados por inferências estatísticas ou dos dados estatísticos serem analisados qualitativamente ou, ainda, no caso da coleta e análise de dados envolvendo várias combinações entre um método e outro.

Para Strauss e Corbin (2008) o que torna mais significativa a combinação de métodos é “[...] que pode haver interação para frente e para trás entre as combinações dos dois tipos de procedimentos, com dados qualitativos afetando análises quantitativas e vice-versa” (p. 42). Posicionamento coerente quando a investigação envolve questões discrepantes entre formação e ação, entre crença a ação, objeto desta pesquisa.

4.1 O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (BRASIL, 2002), além da formação específica, deverão integrar a matriz curricular de cursos de formação de professores àqueles conteúdos das áreas do

conhecimento, que serão objeto de ensino do professor na Educação Básica, (art. 6º, § 3, IV).

No ano de 2006 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e conforme o artigo 5º, alínea IX, os egressos do curso de Pedagogia deverão estar aptos para:

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva **em face de realidades complexas**, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, **religiosas**, políticas e outras;

X - **demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, **religiões**, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que as Instituições de Ensino Superior de alguma maneira atenderam as orientações contidas nessas diretrizes, também em outros aspectos que tangenciam o diálogo com o pluralismo religioso brasileiro, quanto à formação inicial de Pedagogos, formulamos a seguinte problemática de pesquisa: os cursos de formação inicial tem garantido aos seus alunos o acesso a conhecimentos da natureza da produção do conhecimento religioso, que propiciem condições para abordar nos anos iniciais temas envolvendo Ciência e Religião?

Assim, o principal objetivo da pesquisa é analisar os processos formativos iniciais dos Pedagogos e como estes estão sendo preparados para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso, nos cursos presenciais de Pedagogia, ofertados em quatro Instituições de Ensino Superior, na cidade de Cascavel (PR).

A existência de lacunas quanto a pesquisas de campo que contemplem a atuação do Pedagogo nos anos iniciais com a disciplina de Ensino Religioso levou ao estabelecimento de outro panorama investigativo. Este consiste em identificar nas escolas municipais possíveis situações-problema enfrentadas pelos professores – da Rede Municipal de Ensino – no momento de planejar e executar aulas da referida disciplina. Procurou-se, ainda, formular perguntas aos entrevistados que lhe permitissem estabelecer relações com a sua formação inicial/continuada e a contribuição destas fases para o exercício da profissão em relação a conteúdos de Religião, assim como sua compreensão de Ciência e Religião em aspectos sociais,

históricos, conceituais e, mais especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Os resultados da tomada de dados propiciaram subsídios para o aprofundamento de reflexões mais pontuais, envolvendo a formação inicial de Pedagogos.

4.2 O CAMPO DE PESQUISA

A coleta de dados foi realizada em quatro Instituições de Ensino Superior (IES), que ofertam o curso de Pedagogia, na modalidade presencial e, em quinze Escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo três de cada região (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro) de Cascavel (PR).

A cidade de Cascavel foi escolhida por ser sede do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, local de estudo da pesquisadora e por sua expressividade na região Oeste do Paraná quanto à formação de professores. Cascavel é reconhecida como polo universitário, além de uma Universidade Estadual e de uma Universidade Tecnológica Federal há um conjunto de aproximadamente dez universidades e faculdades que ofertam cursos presenciais e à distância, garantindo aquela designação para o local. Dos 286.205 habitantes, mais de 18 mil são estudantes de ensino superior (CASCVEL, 2014a).

O fato da cidade se constituir como Sede do Núcleo Regional de Educação, o qual compreende 18 municípios e 93 escolas públicas, além da existência de 61 escolas municipais e outro significativo número de escolas privadas, tornam amplas as oportunidades de trabalho na educação (PARANÁ, 2014; CASCVEL, 2014b).

Considerada, ainda, a “Capital do Oeste do Paraná” a cidade é referência no agronegócio e no setor de prestação de serviços. Em 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi de 0,782 muito próximo do índice alcançado na capital Curitiba de 0,823, que coloca Curitiba na quinquagésima posição em relação aos demais municípios brasileiros (ONU, 2013). IDH é um importante instrumento elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para medir a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de países, regiões, estados e cidades, sendo composto por três dados: longevidade

(expectativa de vida da população); padrão de vida da população (PIB *per capita*) e educação (anos médios de estudos).

Em uma avaliação realizada pela Urban Systems¹⁰¹ a cidade de Cascavel ficou em 34º lugar entre as cidades brasileiras, com mais de 100.000 habitantes, que apresentam as melhores condições para o investimento em negócios (BARROS, 2014). Estas são características que fazem de Cascavel um lugar atrativo para muitas pessoas que estão à procura de formação em nível superior ou mesmo de um lugar promissor para trabalhar e morar.

Em 2014, os dados da Secretaria Municipal de Educação, indicam que 18.716 crianças estavam matriculadas, em escolas públicas municipais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CASCAVEL, 2014b). Todas elas, segundo afirmações dadas pelo Coordenador de Ensino Religioso Municipal, frequentam as aulas de Ensino Religioso, ainda, que exista a possibilidade de matrícula facultativa. Dado que situa essa pesquisa frente a um problema prático, no caso a formação inicial de professores para a docência do Ensino Religioso.

4.3 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para a realização do percurso investigativo desse trabalho foram adotadas três modalidades de pesquisa científica: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica discutida por autores como Cervo e Bervian (1996), Gressler (2004), Severino (2007), Rocha e Bernardo (2011) está presente no desenvolvimento de toda pesquisa. Os autores Rocha e Bernardo (2011) afirmam ser pertinente ao pesquisador a adoção de mecanismos de sistematização das leituras, para que sejam retomadas na fase de escrita. Estes indicam a elaboração de fichamentos das fontes com informações relevantes da obra, que facilite seu acesso e retomada, propiciando ao pesquisador a possibilidade de “[...] verificar as concordâncias e dissonâncias presentes nas suas fontes” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 95). Tal posicionamento foi considerado nesse trabalho devido ao

¹⁰¹ “A Urban Systems é uma empresa especializada em análise de dados demográficos em mapas digitais, para dimensionamento e levantamento de tendências em mercados e cidades”. Disponível em: <<http://www.urbansystems.com.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

expressivo número de publicações consultadas, das mais diversas áreas do conhecimento, que abordam problematizações sobre o Ensino Religioso, a formação de professores, e mais especificamente sobre Religião e Ciência, muitas delas utilizadas na construção dos capítulos.

A revisão bibliográfica formada por um acervo de artigos, dissertações, teses e livros publicados sobre o Ensino Religioso e a presença da Religião na História da Educação brasileira tem a tarefa de alicerçar as principais questões sobre a formação inicial e a atuação de professores de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram agregadas ao acervo bibliográfico constituído “[...] segundo critérios como autor, gênero literário, conteúdo temático [...]” (SEVERINO, 2007, p. 134) leituras baseadas em análises e reflexões mais específicas quanto a diferentes contextos históricos nos quais os debates entre Ciência e Religião tiveram e, por vezes, ainda têm diferentes repercussões em sociedade. Entende-se que, direta ou indiretamente, esses debates interferem na formação inicial e na atuação do professor, provocando implicações na sala de aula que podem contribuir, ou não, para o desenvolvimento humano de crianças em processos iniciais de ensino e aprendizagem.

A pesquisa documental de relevância destacada em trabalhos realizados por autores, tais como: Lüdke e André (1986), Lakatos e Marconi (2003), Severino (2007), possibilitou a coleta de informações por meio da matriz curricular dos cursos investigados – Pedagogia, na modalidade presencial - quanto à existência de disciplinas que contribuam para a formação do futuro professor que atuará com o Ensino Religioso no Ensino Fundamental (1º ao 7º ano)¹⁰². Ainda, a análise de documentos oficiais, nomeados: ordens régias, leis, decretos, projetos de lei, relatórios, alvarás, fontes estatísticas e correspondências a respeito do Ensino de Religião ou da presença da Religião no seu âmbito nacional, estadual e municipal, também integra a pesquisa documental. Essas leituras constituíram a base da investigação sobre os desdobramentos do Ensino Religioso na escola pública, assim como contribuem para compreensão das exigências legais quanto à formação inicial e contratação de professores para atuação com a disciplina, em diferentes contextos da História da Educação brasileira.

¹⁰² A oferta e a carga horária da disciplina na matriz curricular do Ensino Fundamental é definida pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, Deliberação CEE nº 1/2006, art. 3.

No que diz respeito à pesquisa de campo foram adotados dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e questionários com questões fechadas e abertas.

O uso de entrevistas semiestruturadas é indicada por autores como Laville e Dionne (1999), Lakatos e Marconi (2003) e Gressler (2004). Conforme Lakatos e Marconi (2003) as entrevistas semiestruturadas são apropriadas quando o pesquisador tem a intencionalidade de direcionar ou re(direcionar) a entrevista para questões que ele considere mais adequadas a temática de investigação, ou ainda, elucidar algo que não esteja claro na fala do entrevistado. As entrevistas semiestruturadas tem como vantagem a possibilidade de superar dificuldades que o participante poderia vir a ter se lhe fosse solicitado respostas por escrito; possibilita ainda esclarecimentos quanto a dúvidas surgidas durante a entrevista; permitindo o desenrolar de questões inesperadas que podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda que existam algumas desvantagens como: a exigência de mais tempo para obtenção dos dados; a necessidade de deslocamento do pesquisador para execução da entrevista; a insegurança do participante quanto ao seu anonimato; a escolha pela entrevista semiestruturada levou em consideração, entre outras coisas, a possibilidade de compreensão e análise dos temas investigados (LAKATOS; MARCONI, 2003; MINAYO, 2007). Com o intuito de ampliar a fiabilidade das informações coletadas durante as entrevistas, algumas das questões foram formuladas de diferentes maneiras, objetivando aproximações ou a indicação de respostas semelhantes que permitissem a triangulação dos dados (YIN, 1993) dentro da própria entrevista. Todas as entrevistas realizadas nessa pesquisa seguiram as orientações metodológicas desses autores, foram gravadas em áudio, com a prévia autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Integram a amostra as entrevistas com: a) os coordenadores de quatro cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados por Instituições de Ensino Superior, na cidade de Cascavel; b) o coordenador municipal da área de Ensino Religioso, c) 14 professores de Ensino Religioso de um total de 60 que atuam na Rede Municipal de Ensino, na mesma cidade, e d) um diretor de Escola Municipal¹⁰³. Os dados coletados permitem o aprofundamento das reflexões sobre a formação inicial do Pedagogo e sobre o cotidiano de trabalho de professores que atuam com o

¹⁰³ Nesta escola a disciplina de Ensino Religioso não é ofertada, diante disso foi entrevistado o diretor da escola.

Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas entrevistas representam um valioso instrumento de pesquisa, pois permitem a Triangulação de Métodos (MINAYO, 2005) obtidos a partir do levantamento bibliográfico, da análise documental e dos resultados presentes também pela retomada de algumas perguntas nos questionários aplicados aos alunos formandos.

Serão analisados, também, os dados obtidos pela aplicação de 151 questionários respondidos por alunos formandos de seis turmas de Pedagogia, na modalidade presencial. A opção pelo questionário com questões abertas e fechadas deu-se pelo número expressivo da amostragem e o fato dos participantes sentirem-se “[...] mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 138). De acordo com Chizzotti (2008) a estrutura lógica dos questionários deve atender a unidade das partes, apresentar questões centrais, indo do mais simples para o mais complexo e atentar para o uso de linguagem que expresse “[...] palavras simples, usuais, exatas e facilmente inteligíveis, sem termos técnicos, especializados ou eruditos” (p. 56). Partindo dessa orientação os questionários articularam questões fechadas, que permitem a coleta de informações com maior precisão e questões abertas com vistas a aprofundar temas e conteúdos que possam ter relação com conteúdos de Religião na formação inicial dos futuros Pedagogos. O questionário foi organizado em três blocos: dados de identificação dos acadêmicos; questões que procuraram avaliar qual conhecimento têm os acadêmicos sobre conteúdos do Ensino Religioso e sobre a presença da disciplina na Base Nacional Comum¹⁰⁴ do Ensino Fundamental. Um terceiro bloco de questões abrange a função da Ciência e da Religião na sociedade e a representatividade de cada uma para o desenvolvimento humano.

As entrevistas e os questionários não se restringiram apenas a checagem das informações coletadas durante a análise documental, mas permitiram a compreensão do processo formativo dos alunos formandos dos quatro cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, participantes da pesquisa. A entrevista

¹⁰⁴ Resolução nº 7, dezembro de 2010, “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” e resolve atender o disposto no art. 26 da LDB (Lei nº 9394/96) organizando o currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental abrangendo o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, sobretudo brasileira, assim como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (grifo nosso).

realizada com os quatro coordenadores de curso de Pedagogia, na modalidade presencial, visa à compreensão de como se dá formação inicial dos professores Pedagogos para atuação em aulas de Ensino Religioso.

A entrevista com professores de Ensino Religioso, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na Rede Municipal de Ensino, em Cascavel (PR), teve por objetivo verificar se estes profissionais possuem conhecimentos e de que forma foram adquiridos para trabalhar com a disciplina. A entrevista com o coordenador do Ensino Religioso, da Rede Municipal de Ensino, além de propiciar o cruzamento dos dados mencionados anteriormente na entrevista com os professores, informará, entre outras coisas, sobre como acontece o processo formativo e a contratação destes professores. Portanto, os dados coletados durante as entrevistas e a aplicação dos questionários serão considerados tanto em termos qualitativos quanto quantitativos em busca de resultados significativos quanto ao perfil formativo inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo para o trato de questões que exigem conhecimentos de Ciência e Religião.

4.4 A ABORDAGEM DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Os dados provenientes da pesquisa de campo foram analisados em termos qualitativos e quantitativos, com vistas a compreender a formação inicial do Pedagogo para atuação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a disciplina de Ensino Religioso, assim como os saberes de alunos formandos e professores em serviço sobre alguns aspectos vinculados à Ciência e Religião. Strauss e Corbin (2008) alertam sobre a necessidade de clareza quanto ao desempenho da pesquisa qualitativa e quantitativa para teorização; sobre o tema discorrem:

A questão não é usar uma forma ou outra, mas, sim, como essas formas devem trabalhar juntas para promover o desenvolvimento da teoria. Embora a maioria dos pesquisadores tenda a usar métodos qualitativos e quantitativos nas formas suplementares ou complementares, o que estamos defendendo é uma verdadeira interação entre os dois (p. 45).

Pressupõe-se que os resultados da abordagem qualitativa e quantitativa devam interagir num processo circular, em que cada método contribuirá para o avanço da teorização. “Essa tarefa exige sensibilidade para nuance dos dados,

tolerância para ambiguidade, flexibilidade no projeto e uma grande dose de criatividade” (ibidem, p. 45). A combinação de métodos permite o uso da triangulação de dados e, é entendida como uma ferramenta útil desde que ocorra de forma apropriada.

Na presente pesquisa os dados foram triangulados tanto em relação à obtenção, análise e cruzamento de informações obtidas durante a realização das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, quanto daqueles provenientes da elaboração de perguntas no interior dos questionários e das entrevistas que retomaram um mesmo tema, ou seja, foram abordados de maneira similar. Entre as vantagens no emprego de fontes variadas de evidência está o desenvolvimento de pontos de convergência na investigação. A triangulação de dados permite, ainda, o levantamento por duas ou mais fontes de conclusões referentes a um mesmo fato. Nesse caso, a informação “[...] será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2010, p. 145).

Outro elemento considerado na elaboração das entrevistas e questionários foi à formulação de um bloco de questões comuns sobre as relações entre Religião e Ciência na sociedade e a representatividade destas para o desenvolvimento humano. Esse bloco de questões será triangulado tanto entre si, quanto entre os sujeitos da amostra. Os estudos de Yin (1993; 2010) indicam que a triangulação de dados ocorre com sucesso quando o pesquisador formula “[...] a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; e obtém em todas as fontes a indicação das mesmas respostas [...]” (idem, 1993, p. 69). Essa organização procurará evidenciar as relações existentes entre o tema estudado e outras evidências encontradas na pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

Os dados serão quantificados por número de ocorrência e organizados em tabelas o que privilegiará a análise de conteúdo, contribuindo para compreensão e interpretação das informações (GRESSLER, 2004). A classificação por categorias tem por intenção:

[...] reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim,

verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2008, p. 99).

Em relação à validação dos resultados foram considerados os critérios de cientificidade quanto à validade interna; validade externa e confiabilidade, conceitos abordados por autores como Laperrière (2010) e Yin (2010). O critério de validade interna tem a finalidade de “[...] reformulação das categorias de análise e das hipóteses até a saturação; ou seja, até que nenhum dado novo venha contradizê-las” (LAPERRIÈRE, 2010, p. 431). A validade externa objetiva “A especificação das características do contexto e da população da pesquisa original (assim como dos procedimentos de pesquisa, para alguns), a fim de tornar possível a identidade de situações similares” (ibidem, p. 431). O critério de confiabilidade se dá:

[...] consideração sistemática, na elaboração das análises, da totalidade dos acidentes, por mais marginais que eles sejam (princípio de saturação teórica), para neles conseguir isolar os elementos essenciais do fenômeno de pesquisa e também distingui-los dos elementos acessórios (ibidem, p. 432).

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa o nome das Instituições de Ensino Superior, dos coordenadores de cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, dos alunos formandos, do coordenador do Ensino Religioso e dos professores em serviço da Rede Municipal de Ensino será preservado conforme acordo assumido com os participantes e firmado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰⁵, – no caso das entrevistas.

Para fins de identificação das Instituições de Ensino Superior optou-se pelas siglas (IES1; IES2; IES3; IES4). Quanto ao grupo de coordenadores dos quatro Cursos de Pedagogia estes serão identificados com a inicial C (coordenador) seguida da sigla de identificação da IES (IES1; IES2; IES3; IES4), sendo CIES1, CIES2, CIES3 e CIES4.

Para identificar os questionários foram utilizadas a letra A (aluno) junto da numeração sequencial dos questionários (1 a 151) e do código atribuído as Instituições de Ensino Superior para análise das matrizes, como no exemplo: (A1IES1; A44IES2; A79IES3; A105IES4). A junção do código da Instituição ao código do aluno tem a função de facilitar o acesso e a interpretação dos dados,

¹⁰⁵ Registro do processo: CAAE nº 17781513.3.0000.0101 (ANEXO B).

relacionando a fala dos alunos aos registros documentais, no caso a matriz curricular, fornecidas por aquelas.

As entrevistas realizadas com os professores em serviço da Rede Municipal de Ensino foram transcritas na íntegra, sem intervenções ou correções do pesquisador, utilizar-se-á, ainda, a simbologia proposta por Carvalho (2006) nos seguintes casos: “[...] uso de reticências no lugar dos sinais típicos da língua escrita para marcar qualquer tipo de pausa no diálogo. [...] uso de (()) para inserção de comentários do pesquisador” (p. 36). Para resguardar o anonimato dos participantes da amostra as entrevistas serão identificadas pela seguinte composição P (professor) seguida de uma numeração sequencial (1 a 14) e das iniciais da região (Região Norte; Região Sul; Região Leste; Região Oeste; Região Central) de abrangência das escolas sorteadas, como no exemplo: P1RN; P2RN; P3RN; P4RS; P5RS. Com exceção de uma entrevista realizada com um Diretor de Ensino, uma vez que a escola sorteada para entrevista não oferta o Ensino Religioso, mesmo esse sendo obrigatório de acordo com a lei, essa entrevista será identificada pela letra D (diretor) acrescido do número sequencial e do código da região de pertencimento da escola. O pesquisador será identificado pela letra E (entrevistador) nos excertos ou trechos extraídos para análise.

Para identificação do Coordenador Municipal de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino optou-se pelo uso das iniciais do cargo CMER.

5. OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO RELIGIOSO

5.1 A MATRIZ CURRICULAR DE CURSOS DE PEDAGOGIA

Nos anos sucessivos a 1920, no Brasil, tem origem as primeiras iniciativas para organização do currículo. Anísio Teixeira, embasado no pensamento de John Dewey, conceituou currículo, “[...] como parte de um processo educativo, que dura por toda vida” (MOREIRA, 1997, p. 93). Os modelos curriculares mudaram muito com o passar dos anos e as transformações sociais. De acordo com Malacarne (2007, p. 48) “as questões que permeiam uma concepção de currículo hoje, [...] tendem a voltar seu olhar, além da questão de formação específica, para quatro aspectos: a globalização, o multiculturalismo, as novas tecnologias e a consciência social”. Na formação de professores importantes mudanças foram implementadas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, DCNFP (BRASIL, 2002) e, nos anos subsequentes, com a aprovação, pelo CNE, de diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009). Voltando os olhares para esta documentação recente na história do currículo procurou-se, nesta pesquisa, por meio da análise das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia identificar elementos que contribuam para a formação inicial deste profissional para a docência do Ensino Religioso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As matrizes curriculares que integram a coleta de dados são provenientes de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, sendo uma estadual e três particulares, localizadas em Cascavel (PR). Não foram considerados para essa amostra os dados de universidades e faculdades em que esses cursos se configuram na modalidade a distância. Por princípios éticos, como mencionado na metodologia, estas receberam a seguinte identificação: IES1; IES2; IES3 e IES4.

O contato com as Instituições de Ensino Superior aconteceu por meio de Carta de Apresentação, explicando a intenção da pesquisa. A matriz curricular de cursos de Pedagogia foi acessada, de maneira direta, disponibilizada pelas coordenações de curso ou pela internet, conforme conveniência da instituição. Em

todos os casos a investigação transcorreu baseada na matriz curricular que está em vigor. Para cada uma das quatro instituições apresentar-se-á uma breve caracterização do curso, seguida de análise da composição curricular.

O perfil profissional na IES1 integra a formação geral e específica, podendo o Pedagogo atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas educacionais. A última reestruturação do curso aconteceu em 2007 e passou a vigorar em 2008, por exigência legal em resposta as adequações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, DCNFP (BRASIL, 2002), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, DCNGP (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e para atender a obrigatoriedade de inclusão de Libras como disciplina curricular (Decreto nº 5626/2005).

Conforme os documentos legais da própria instituição não ocorreram alterações substanciais na matriz curricular, mas, simplesmente uma adequação às exigências já mencionadas. Apesar de mencionar a Resolução do CNE/CP nº 01/2006 no bloco de disciplinas denominado “Formação Diferenciada”, composto por: Teorias, Práticas de Ensino e conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existe nada sobre a área de Ensino Religioso, na matriz curricular desta IES. Nesse caso, e em virtude das novas exigências de atuação, o desenvolvimento de competências que incentive a formação de uma postura investigativa e propositiva frente a realidades complexas (BRASIL, 2006) na formação inicial dos Pedagogos vem sendo prejudicada, quando o tema é o Ensino Religioso e o significado dessa área do conhecimento para o desenvolvimento do aluno.

No caso da IES2 a última alteração na matriz curricular do curso de Pedagogia ocorreu em 2011. O egresso do curso recebe a habilitação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, podendo atuar, também, na gestão escolar e, em funções de Organização do Trabalho Pedagógico em ambientes escolares e não-escolares. Na matriz curricular do curso existe uma disciplina cuja base é o multiculturalismo. Foi então questionado ao coordenador do curso se conteúdos de Religião ou do Ensino Religioso fariam parte da ementa da disciplina. A resposta do coordenador foi negativa, resultando na seguinte inferência: os alunos deste curso possivelmente não têm contato em sua formação inicial com conteúdos específicos

do Ensino Religioso, que possam promover o exercício do diálogo relacionado às diversidades culturais religiosas brasileiras.

Semelhante posição revela a matriz curricular, aprovada em 2011, da IES3 ao apresentar disciplinas que indicam conteúdos sobre as novas tecnologias, antropologia cultural, artes, políticas de inclusão, entre outras áreas, atendendo a Resolução do CNE/CP nº 01/2006. Entretanto, ao questionar-se o coordenador sobre a presença de conteúdos sobre diversidade cultural religiosa nas ementas dos planos de ensino, este negou sua existência. Este profissional recebe a habilitação para atuar nas áreas da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade normal de Educação Profissional, além de áreas de apoio escolar e gestão de sistemas escolares e não escolares e implantação de projetos em sistemas formais e não formais de educação.

A última matriz analisada é da IES4. A instituição habilita os Pedagogos para atuação em espaços escolares e não-escolares, tanto para práticas pedagógicas quanto para gestão educacional, titulação idêntica ao modelo da IES2. A instituição reformulou sua matriz curricular em 2012, mas sua implantação teve início em 2013. A nova proposta inclui uma disciplina com conteúdos sobre educação e diversidade, sendo a carga horária de 100 horas, distribuída em: 60 horas teóricas; 20 horas de prática pedagógica e 20 horas para outras atividades não especificadas na ementa. O cronograma das aulas é organizado por semanas e, entre outros conteúdos, estão presentes: multiculturalismo, direitos humanos, questões raciais, de gênero e *bullying*, inclui, ainda, na relação de conteúdos um tópico sobre Religião e crença religiosa na educação.

Como, nesse caso, apareceu à indicação explícita de conteúdos de Religião na formação do Pedagogo foi solicitado o Plano de Ensino da disciplina e a bibliografia básica utilizada para a temática. O resultado da análise do Plano de Ensino evidenciou um único texto, norteado pela temática das religiões afro-brasileiras, sendo que na bibliografia complementar não existe qualquer outra referência às diferentes crenças religiosas da população.

É importante explicar que os alunos formandos, da IES4, que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, não tiveram contemplado em sua formação os conteúdos específicos dessa ementa disciplinar, uma vez que iniciaram o curso pela matriz curricular anterior.

A ausência de conteúdos específicos ou metodologias do Ensino Religioso, que contribuam para a formação do Pedagogo, denuncia dificuldades na constituição de currículos que promovam a formação global destes profissionais, inclusive, em relação à inclusão do social e do cultural na esfera científica. A necessidade de uma reaproximação entre as Ciências e a Religião exige esforços e envolvimento por parte daqueles que organizam os currículos universitários.

Para Malacarne (2011) um processo formativo fragmentado, que não considere a produção de conhecimentos em seu conjunto ou ignore a função da Religião na constituição da sociedade, e para o desenvolvimento humano, resulta em dificuldades para abordagem em sala de aula tanto de conteúdos científicos, quando dos conteúdos do Ensino Religioso.

5.1.1 Os Coordenadores de Cursos de Pedagogia

Com a intenção de aprofundar a compreensão em relação à formação inicial dos Pedagogos para o Ensino Religioso nos anos iniciais, para além da análise documental das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, foram entrevistados os coordenadores de curso das IES investigadas.

Vale recuperar a codificação apresentada na metodologia, ou seja, os coordenadores dos quatro Cursos de Pedagogia são identificados com as siglas CIES1, CIES2, CIES3 e CIES4, relativamente a sigla de identificação da IES, que oferta o curso de Pedagogia¹⁰⁶.

No roteiro de entrevista (APÊNDICE A) constituído por perguntas semiestruturadas, consta um item de identificação. Esse item abrange a parte inicial da entrevista e versa sobre a formação académica, o tempo de atuação como coordenador do curso e o tempo de atuação na educação, deste tópico, obteve-se:

Coordenador CIES1: concluiu o curso de Pedagogia, em 1995, possui Mestrado e Doutorado em Educação. Atua como coordenador de curso há quatro anos na IES1, mas têm outros cinco anos de experiência como coordenador do mesmo curso em uma instituição privada, somando nove anos nesta função. Sua experiência total na educação soma 15 anos.

¹⁰⁶ Todos entrevistados, além de receberem uma codificação, serão tratados no gênero masculino, para preservação de suas identidades.

Coordenador CIES2: concluiu o curso de Pedagogia, em 2000, atualmente está cursando Letras, é especialista em Pesquisa, Planejamento e Administração Escolar e possui Mestrado em Letras. Atua como coordenador de curso há dois anos na IES2, que somados há dois anos em outra instituição, totalizam quatro anos na função. Sua experiência total na educação soma 13 anos.

Coordenador CIES3: concluiu o curso de Pedagogia, em 1985, possui especialização em Fundamentos da Educação e Mestrado em Educação. Atua há dois anos na função de coordenador do curso na IES3. Sua experiência total na educação soma 34 anos.

Coordenador CIES4: formado em Ciências Contábeis, em 1996 e Pedagogia, em 2003. Tem especialização em Educação Escolar e em Docência do Ensino Superior, possui Mestrado em Educação. Atua há dois anos como coordenador do curso de Pedagogia. Sua experiência total na educação soma 12 anos.

Todos os coordenadores de curso, portanto, tem formação em Pedagogia e atuam na coordenação deste curso há pelo menos dois. A experiência total desses professores na educação varia entre 12 e 34 anos.

Quanto à data de obtenção do título de graduação em Pedagogia, um obteve seu diploma nos últimos dez anos, dois obtiveram nos últimos 18 anos e um há mais de 28 anos.

Quanto à pós-graduação, dos quatro entrevistados, três possuem pelo menos uma especialização na área educacional, dois coordenadores têm o título de Mestre em Educação, um de Mestre em Letras, e um tem o título de Doutor em Educação.

O perfil geral dos coordenadores revela que dos quatro entrevistados, apenas dois possuem experiência iniciante na função de coordenador de curso, com dois anos de atuação, sendo que no campo educacional todos tem experiência superior a dez anos.

Aos coordenadores foram feitas, ainda, perguntas específicas sobre o Ensino Religioso no curso de Pedagogia. As questões visavam aprofundar o conhecimento sobre a matriz curricular dos cursos investigados em relação à explicitação de conteúdos, a existência de práticas de ensino ou metodologias do Ensino Religioso.

A partir das respostas obtiveram-se excertos representativos, que foram categorizados e destacados, na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Dos conteúdos, práticas de ensino e/ou metodologias do Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia

| Categoria: Do Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia | | |
|--|---|--|
| Subcategorias: | | |
| Não contemplado na matriz curricular | 3 | <p>“Não, ela não, ah... não há uma disciplina específica e dos planos de ensino que a gente vê anualmente sendo aprovado, acho que nenhum tangencia” (CIES1).</p> <p>“Não, pode ser que em algum plano de ensino, [...] talvez de Filosofia da Educação, mas no geral não” (CIES2).</p> <p>“Não aparece” (CIES3).</p> |
| Contemplado em disciplinas do curso | 1 | <p>“Ela não faz parte exatamente como uma disciplina do curso, mas ela está incluída dentro da disciplina de Educação e Diversidade que vai trabalhar a questão da religiosidade, né envolvendo etnias, né de vários povos aí o islamismo, o muçulmano, mas principalmente dentro desta disciplina foca a questão dos afrodescendentes [...]” (CIES4).</p> |

Os dados coletados nas entrevistas se aproximam do verificado na matriz curricular de cada curso investigado. Nas IES1, IES2 e IES3 a temática do Ensino Religioso não se encontra claramente expressada na grade curricular e, conforme manifestou o coordenador CIES1 não está contemplada nem nos planos de ensino, aprovados anualmente no curso. O coordenador CIES2 apresenta pouco conhecimento da questão ao manifestar dúvidas sobre a existência de conteúdos do Ensino Religioso em disciplinas do curso, menciona sem certeza, que talvez na disciplina de Filosofia da Educação. O coordenador CIES3 afirma que o Ensino Religioso não é contemplado na matriz curricular do curso, ao ser questionado sobre a possibilidade de conteúdos inseridos em outras disciplinas a resposta também foi negativa.

O coordenador CIES4 afirma que os conteúdos do Ensino Religioso integram uma das disciplinas do curso. Entretanto, essa proposta foi aprovada recentemente, e entrará em vigor, apenas no próximo semestre letivo. Isso significa que os alunos participantes da pesquisa, que concluirão o curso no semestre de realização da coleta de dados, não tiveram contemplado conteúdos do Ensino Religioso em sua matriz curricular, pelo menos não de forma aprofundada. Uma vez destacada essa divergência, que resultou em respostas distintas entre a coordenação do curso e os alunos formandos, optou-se por analisar o bloco de respostas desse coordenador, por sua representatividade quanto à abertura de um espaço para o diálogo no curso de Pedagogia em relação ao Ensino Religioso na IES4. A seguir alguns trechos dessa entrevista são analisados para, posteriormente, retomar o bloco de perguntas

referente aos coordenadores das demais IES (aqueles que responderam negativamente a presença do Ensino Religioso no curso). E, num terceiro momento, procederá a análise das questões em comum a todos os coordenadores, relativas à seção final da entrevista.

A entrevista foi elaborada pensando as duas possibilidades de resposta, negativa ou positiva, quanto à presença do Ensino Religioso no curso. Com o bloco de questões para resposta positiva procurou-se desvelar quais são os conteúdos do Ensino Religioso trabalhados no curso, sua presença em outras disciplinas, qual abordagem norteia a(s) disciplina(s) e qual a carga horária destinada ao tópico. Do coordenador CIES4 obteve-se as seguintes respostas:

E: O professor sabe especificamente quais são os conteúdos [do Ensino Religioso] trabalhados em sala e qual o enfoque dos conteúdos?

Coordenador CIES4: O enfoque é mais cultural, né pelo que pude observar agora ((procura na tela do computador pela ementa da disciplina de Educação e Diversidade)) de questão de identidade desses povos e da cultura religiosa deles e da relação que essa cultura tem com a educação [...] dentro da disciplina de Educação e Diversidade que vai trabalhar a questão da religiosidade, né envolvendo etnias, né de vários povos aí o islamismo, o muçulmano, mas principalmente dentro desta disciplina foca a questão dos afrodescendentes [...]. O livro que a instituição adota como base de estudo foca justamente a questão da religiosidade dos povos afrodescendentes.

E: Os conteúdos de Ensino Religioso estão, de uma maneira ou de outra, presentes em outras disciplinas do curso?

Coordenador CIES4: Na verdade especificamente está na de Educação e Diversidade, mas dentro da disciplina Sociologia e Filosofia da Educação ela é comentada em algum momento, quando se fala sobre a filosofia, a questão ideológica, se cita o papel da religiosidade, do dogmatismo, etc. e tal e tanto na questão sociológica como um fenômeno social de dominação até por parte das massas [...] mas não de forma explícita como é no currículo de Educação e Diversidade.

E: Qual a carga horária anual destinada aos conteúdos de Ensino Religioso no curso de Pedagogia?

Coordenador CIES4: A disciplina de Educação e Diversidade tem carga horária total de 100 horas, porém 60 horas são teóricas, e o aluno tem mais 20 horas de prática pedagógica [...] e outras 20 horas de atividade prática supervisionada [...] a parte de Ensino Religioso e de crença religiosa **são gastas aí umas 6 horas/aula, no máximo umas 10 horas/aula** [grifo nosso].

Da análise do conjunto de respostas dadas pelo coordenador CIES4 é possível compreender que a abordagem da diversidade cultural religiosa brasileira, no caso da IES4, atende parcialmente o disposto no art. 33, da LDB, Lei Federal nº 9394/1996. Já que os estudos sobre o tópico são contemplados de maneira genérica, focando mais especificamente as religiões de matriz africana. Em comparação as diretrizes estaduais e municipais da disciplina (PARANÁ, 2008; AMOP, 2008), pouco contribuem para que o aluno do curso obtenha conhecimentos necessários à docência do Ensino Religioso nos anos iniciais, como orienta a DCNFP (BRASIL, 2002), devido à amplitude do objeto de estudo daquelas orientações. Ainda quanto aos conteúdos do Ensino Religioso nas disciplinas de Filosofia e Sociologia da Educação sua abordagem de acordo com a fala do coordenador assume o viés político da Religião, e não reflexões mais pontuais sobre a representatividade da Religião para o desenvolvimento da criança, as relações de alteridade, que levam a compreensão de si mesmo e do outro, que norteiam os conteúdos específicos da disciplina na Educação Básica. Ou ainda, tópicos que abordem a ausência de religião, para compreensão do pensamento ateu, agnóstico e cético.

Sobre esse ponto colaboram os dados apresentados nas pesquisas de André (2002), Pimenta (2004), Libâneo (2006), Gatti e Barreto (2009), entre outros. Conforme Libâneo (2006) em relação aos conteúdos específicos (de Português, Ciências, Matemática, História, Ensino Religioso, etc.) existe uma grande lacuna na formação de professores. “Está sendo requerido dos professores que dominem os conteúdos, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina [...]. [Entretanto] Como fazer isso sem os conteúdos específicos?” (ibidem, p. 861).

Gatti e Barreto (2009) analisaram a estrutura curricular e as ementas de 71 cursos, de Pedagogia, na modalidade presencial, em IES brasileiras, e em relação “[...] aos conhecimentos relativos à formação profissional específica” aqueles que “[...] agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor¹⁰⁷” (p.121), tecem as seguintes considerações:

¹⁰⁷ As autoras agrupam nessa categoria os conteúdos relacionados ao currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental) e as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, relacionadas as áreas do conhecimento que constituem a base nacional comum do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009).

[...] nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121).

A conclusão de que os conteúdos das disciplinas a serem trabalhados pelos futuros professores na Educação Básica são abordados nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia de maneira muito genérica indica que o princípio de simetria invertida (BRASIL, 2002) e a complexa mediação entre a teoria e prática, têm enfrentado impasses para se efetivar a bons termos (ANDRÉ, 2002; PIMENTA, 2004).

Outro aspecto relevante na fala da CIES4 é a presença de incompreensões sobre Religião e etnia, isso é identificado, quando o coordenador menciona o islamismo e o muçulmano como grupos de religiosidade distinta. Em relação à carga horária destinada para os estudos de Religião na ementa da disciplina de Educação e Diversidade ela é indiscutivelmente insuficiente para que o aluno do curso adquira conceitos mínimos para o ensino nessa área do conhecimento. Num período tão curto, que compreende entre 6 e 10 horas/aula, não existe condição propícia para que professor, por melhor domínio que tenha do conteúdo, realize reflexões que levem o aluno a compreender a diversidade e abrangência dos sistemas de crenças e tradições religiosas brasileiras¹⁰⁸, ou mesmo, estabelecer relações que expliquem

¹⁰⁸ No Brasil católicos (64,6%), evangélicos (22,2%) e sem Religião (8%) tem apresentado os maiores índices na coleta de dados do IBGE (2010). 5% são representantes de outras filiações religiosas, entre elas: as de matrizes africanas, como candomblé e a umbanda; as indígenas, o judaísmo; o islamismo; o budismo; o hinduísmo; o espiritismo; o xamanismo, etc. Entretanto, existe uma infinidade de práticas religiosas inseridas nos cultos cristãos, que refletem aspectos do sincretismo entre os sistemas de crença europeu, asiático, oriental, indígena, durante a colonização do país, estas necessariamente não se referem a existência de uma diversidade religiosa, mas um pluralismo cristão (SOUZA, 2001).

a rede de interações entre Ciência e Religião em diferentes fases e contextos da história.

Em síntese depreende-se da fala do coordenador CIES4, que os estudos de Religião no âmbito da IES4, apesar de representarem um “ensaio” inicial para inserção de reflexões sobre a diversidade cultural religiosa brasileira, tendem a acontecer dentro de pequenos limites de carga horária da disciplina e com pouca ênfase quanto aos conteúdos específicos para a docência do Ensino Religioso, nos anos iniciais.

É importante ressaltar que as formas com as quais os alunos relacionam os conhecimentos científicos e religiosos em sala de aula tem sido foco de pesquisas nacionais e internacionais (DEMASTES-SOUTHERLAND et al. 1995; COBERN, 1996; SEPULVEDA; EL-HANI, 2001, 2004; BIZZO, 2008a; OLIVEIRA, 2009; MOTA, 2013). Essas relações são revestidas de ampla complexidade, uma vez que Ciência e Religião fornecem diferentes interpretações sobre o mundo natural. E, nesse caso, muitas vezes o compromisso do aluno com a Religião frente à ausência de uma postura dialógica, por parte do professor, pode resultar em resistência às explicações científicas em tópicos controversos do ensino de Ciências. Nesse sentido o espaço da disciplina de Ensino Religioso sendo ocupado por um professor que tenha domínio de conteúdo e clareza quanto à função da Ciência e da Religião para o desenvolvimento da criança representaria um importante passo para dirimir possíveis obstáculos nos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo estas áreas do conhecimento.

Uma abordagem pluralista epistemológica permitiria aos alunos reflexões sobre a existência de outras formas de compreender o mundo, o homem, a natureza, levando-o a percepção de que ao aceitar uma explicação científica, isso não representaria a necessidade de abandonar suas concepções religiosas (BASTOS et al., 2004; MOTA, 2013). Todas essas questões de Ciência e Religião são extremamente pertinentes no contexto escolar “[...] para que a criança aprenda ativamente conhecimentos historicamente construídos e que estes, por sua vez, contribuam com a sua forma de compreender e explicar o mundo, a sociedade” (SILVA, 2014a, p. 18), mas muitas vezes é silenciada ou limitada a baixíssima carga horária na formação inicial de professores, resultando em impasses na atuação desse profissional.

Deste ponto, será retomado o segundo bloco de questões elaborado a partir da resposta negativa presença de conteúdos ou metodologias do Ensino Religioso na formação inicial de professores. Responderam esse bloco os coordenadores das IES1, IES2 e IES3. Procurou-se identificar a existência de discussões regulares entre a coordenação e professores do curso quanto ao tema; sobre a ocorrência de reformulação na matriz curricular com base na legislação em vigor e, se a inserção do Ensino Religioso na base de conhecimentos relativos a docência no Ensino Fundamental nos currículos universitários resulta em contribuições para futura atuação profissional.

A primeira questão desse bloco procurou verificar se em virtude das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, DCNGP (BRASIL, 2006) inseriu-se na matriz curricular do curso alterações que capacitem o aluno para compreensão da diversidade religiosa brasileira.

O coordenador CIES1 justificou que não participou do processo de reestruturação do projeto pedagógico do curso, pois quando foi votado em 2008, não fazia parte do quadro de funcionários da instituição. Apenas pela observação do projeto, este coordenador afirmou que houve a “[...] inclusão de libras, a inclusão do trabalho de conclusão de curso, aquele da questão da diversidade... da diversidade ética, a racial”. Quanto à diversidade religiosa o coordenador não fez menção nesse trecho da entrevista, mas em outro momento (tabela 4) explicitou a sua ausência nos planos de ensino aprovados no curso.

O coordenador CIES2 afirmou que toda reestruturação do curso ocorreu embasada nas diretrizes nacionais, com o objetivo de formar o Pedagogo para um novo contexto de atuação. A matriz curricular foi pensada, segundo o coordenador, visando uma formação, baseada no acesso a conteúdos que possibilitem ao aluno “[...] condições consistentes para atuação profissional, a questão humana e a formação de valores inerentes à docência de temas relacionados a liberdade, a democracia, a cidadania e a ética” (CIES2). Entre os compromissos que contemplam o projeto pedagógico do curso listou-se a abordagem dos “valores espirituais¹⁰⁹”, entretanto esse elemento não foi listado entre os itens mencionados pelo coordenador, vale ressaltar que suas respostas para essa questão pouco revelaram sobre reestruturações realizadas no curso. O coordenador limitou-se a frisar que

¹⁰⁹ Termo utilizado pela instituição (CIES2) em folder de divulgação do curso de Pedagogia.

esta atende a legislação em vigor, sem responder objetivamente quanto à inserção de conteúdos sobre a diversidade religiosa.

O coordenador CIES3 também pouco revelou sobre a temática em si, limitou-se a afirmar, que anteriormente o curso não atendia as diretrizes, mas que houve a “[...] intenção de mudar, por parte dos envolvidos no curso, professores e coordenação... foi exatamente isso para atender a diretriz atual do curso de Pedagogia”. Entretanto, retomando a questão de abertura da entrevista sobre a inclusão de conteúdos do Ensino Religioso, verifica-se que havia dúvida sobre esse ponto por parte do coordenador, pois este mencionou uma possibilidade de ocorrência na disciplina de Filosofia da Educação (tabela 4).

Complementando a questão anterior foi indagado aos coordenadores a respeito da ocorrência de reflexões regulares, entre professores e a coordenação, sobre o Ensino Religioso e o resultado dessas discussões, em virtude de resposta afirmativa.

A resposta do coordenador CIES1 foi negativa e bastante objetiva, limitou-se a dizer: “Não, em nosso curso não”. Da mesma maneira procedeu o coordenador CIES2, ao responder a questão da seguinte maneira: “Nas reuniões e nos encontros temáticos do curso não presenciei discussões dessa ordem”. A mesma questão foi respondida pelo coordenador da CIES3, desta forma:

É uma característica bem peculiar o Ensino Religioso nessa instituição, até porque pelos meus anos de experiência, eu nunca estive num espaço que tivesse tanto essa preocupação pelo respeito, de princípios, de valores assim inclusive a instituição ela tem uma sala de oração e ela funciona duas vezes por semana essa sala de oração então ela é aberta as pessoas e aos acadêmicos, essa discussão ocorre.

E: Essa sala de oração ela é destinada a alguma Religião ou ela é para todos os credos?

Coordenador CIES3: Ela tem uma data, um dia por semana que é para todos os credos e tem uma que é da Igreja Católica.

A resposta do coordenador da IES3 não menciona a ocorrência de reflexões em reuniões de professores, mas restringe-se a esclarecer que (apesar da não inserção de conteúdos do Ensino Religioso na matriz e nas ementas disciplinares do curso) a instituição abre-se ao diálogo e a expressão religiosa ao criar um espaço para orações individuais, e em grupo, em determinados dias da semana. Passos

(2007b) argumenta que: “A história do conhecimento e da própria educação nos conduziu a uma prática histórica um pouco distante [...]” das humanidades, o que faz com que muitos perguntem sobre a utilidade do estudo da Religião, situação que conduz a formulação de respostas “[...] até certo ponto politizada[s] pela relevância social dos estudos” (p. 94). Esse parece o caso do coordenador em questão, que procura explicar a ausência de reflexões sobre o Ensino Religioso entre os professores e coordenação, com a existência da sala de oração.

Desvela-se, ainda, da fala do coordenador que a concepção dos estudos de Religião apresenta traços do modelo catequético, confessional e interconfessional, cuja base é a formação de valores e princípios. Além disso, não há clareza quanto a separação existente entre Religião como expressão de fé e Religião como objeto de estudo (PCNER, 2009). Essa concepção se distancia do redimensionamento dado pela legislação em vigor do Ensino Religioso. Zimmermann (1998), relator da Lei Federal nº 9475/1997, afirma que o Ensino Religioso não deve mais ser entendido como um espaço de doutrinação ou destinado ao ensino de uma ou mais religiões. Para o relator da referida lei o Ensino Religioso: “Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma Religião” (ZIMMERMANN, 1998, p. 9). Em relação a IES3 para que reflexões sobre o Ensino Religioso se efetivem é preciso ir além da oferta de um espaço para orações, trata-se de oferecer ao estudante condições para compreender a:

[...] importância social da Religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica, etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais.[...] A Religião se mostra como um elemento constitutivo da sociedade e da cultura, como uma interpretação radical da realidade capaz de motivar ações políticas e de justificar opções pessoais e coletivas (PASSOS, 2007a, p. 94).

Entretanto, o primeiro passo a ser dado diz respeito ao modo como as instituições (direção, professores, coordenadores, etc.) percebem o Ensino Religioso na educação formal. Com o objetivo de coletar dados que permitam a leitura desse ponto na seção final da entrevista foram inseridas perguntas comuns a todos os coordenadores. Essas questões abrangem os seguintes pontos: o que pensam estes profissionais da educação a respeito da inclusão do Ensino Religioso no

currículo acadêmico; como percebem na IES as discussões entre Ciência e Religião e qual seu posicionamento em relação a função da Religião na sociedade quando se refere ao desenvolvimento da Ciência, essas respostas foram organizadas na tabela 5.

Tabela 5 – Percepções sobre temas do Ensino Religioso na educação formal

| Categoria: Percepções sobre Ensino Religioso e as relações entre Ciência e Religião | |
|---|---|
| Subcategorias: | |
| Percepções sobre o Ensino Religioso no currículo acadêmico | <p>“Acho importante que ocorram estudos sobre diversidade cultural religiosa nos currículos universitários” (CIES1).</p> <p>“Sim, acho importante a inclusão do tema no currículo” (CIES2).</p> <p>“[...] seria interessante ter uma disciplina que fizesse essa discussão a respeito de Religião” (CIES3).</p> <p>“[...] o Ministério da Educação, ele coloca algumas coisas que são obrigatoriamente, a gente tem que inserir no currículo de todos os cursos [...] o que torna minimamente impossível a gente não trabalhar a cultura religiosa dos povos” (CIES4).</p> |
| Reflexões sobre Ciência e Religião no Ensino Superior | <p>“Eu acho que isso se dá em algumas disciplinas mais especificamente em Filosofia, História da Educação, que essa temática ela é mais o direcionamento e faz parte do próprio conteúdo da disciplina” (CIES1).</p> <p>“Elas raramente acontecem, em geral, são conflitos quando os professores abordam conteúdos do ensino de Ciências” (CIES2).</p> <p>“É conflituoso, essa discussão traz conflitos porque na sala de aula você trabalha com adultos, que já tem uma convicção religiosa [...] na área de Filosofia principalmente eles tendem a não querer discussões que se sobreponham aos princípios e conhecimentos que eles já têm” (CIES3).</p> <p>“Eu não percebo como um diálogo muito permanente, mais eu já presenciei situações de discussão, de você apresentar uma determinada Ciência e os alunos manifestar-se contra [...]” (CIES4).</p> |
| Influência da Religião no desenvolvimento da Ciência | <p>“Essa é uma pergunta muito complexa [...]. A maior parte das explicações religiosas, elas acabam tendo limitadores racionais, então nesse sentido ela ((a Religião)), sim ela, acaba dificultando determinadas projeções” (CIES1).</p> <p>“[...] Ela colabora para o desenvolvimento da Ciência em questões éticas” (CIES3).</p> <p>“Em muitos momentos, muitos contextos eu diria assim que ela atrapalha” (CIES4).</p> |

Referindo-se a inclusão do Ensino Religioso no currículo acadêmico, na primeira categoria, os quatro coordenadores admitem ser importante sua inserção na formação do Pedagogo, pensando sua futura atuação em sala de aula. Com a intenção de aprofundar a discussão, questionou-se se a universidade se constitui como um espaço para reflexões sobre o Ensino Religioso, dois coordenadores avaliaram essa como uma questão complexa, e mencionaram a laicidade do Estado

e da Universidade Pública. Um dos respondentes compreende que é mais uma imposição de fora, que vem pela legislação e força a entrada do tema na universidade e outro coordenador entende que seria interessante ter uma disciplina que fizesse essas discussões, falando “[...] do respeito a Religião e daquele que não tem uma crença que é o ateu, o agnóstico” (CIES3). Entre os coordenadores, alunos dos cursos de Pedagogia e professores em atuação, como será analisado nos próximos tópicos, a laicidade tem sido apontada como impedimento para reflexões no campo do Ensino Religioso. Infere-se que a dificuldade de entender a disciplina como área do conhecimento, tem produzido esse tipo de concepção e separação entre Estado e Religião, pois ainda veem essa como um espaço de propaganda religiosa na escola. Estes coordenadores desconheciam as orientações estaduais, que indicam o Pedagogo, entre os profissionais da Educação responsáveis pelo ensino da disciplina no Ensino Fundamental. Solicitados sobre a carga horária a ser destinada a esses estudos, os respondentes acreditam não ser necessário uma disciplina, mas apenas a inserção de conteúdos em outras áreas como da Filosofia, Sociologia e História da Educação. CIES1 falou sobre as dificuldades em administrar as matrizes curriculares em termos de carga horária, segundo ele:

[...] em termos de carga horária é muito complexo, já tem um dispositivo legal, que exige uma quantidade determinada para o Estágio Supervisionado, para a Prática de Ensino... isso é um quebra-cabeças, se você inclui algo, tem que excluir algo [...] é melhor dimensionar entre disciplinas que tem afinidade como o tem, porque estipular uma carga horária é muito difícil precisar.

Tudo indica que a condição do Ensino Religioso não é muito diferente de Libras e da Educação Especial no Ensino Superior, estas duas disciplinas, somente, se efetivaram, por meio de decretos nos espaços universitários. No caso específico do Ensino Religioso os depoimentos dos coordenadores desvelam a marcada disputa que surge a cada nova proposição e definição da matriz curricular, pois essa traz à tona as problemáticas relacionadas ao *status* assumido por algumas áreas do conhecimento em relação à distribuição da carga horária que caberá para cada disciplina nos horários semanais.

No que tange a categoria que indica a ocorrência de “Reflexões sobre Ciência e Religião no Ensino Superior” essa temática foi apontada como conflituosa pelos coordenadores. CIES3 e CIES4 avaliaram as relações entre Ciência e Religião a

partir do posicionamento dos alunos frente a determinados conteúdos científicos em sala de aula que se contrapõem a sua crença pessoal. Essas constatações estão relacionadas aos resultados encontrados na pesquisa bibliográfica, como, por exemplo, nos trabalhos de Bastos et al. (2004), Sepulveda e El-Hani (2004), Goldschmidt (2012) problematizam as implicações das concepções prévias dos alunos diante de modelos explicativos das Ciências.

A última categoria de análise faz referência a “Influência da Religião no desenvolvimento da Ciência”. Os três coordenadores que concordaram em responder essa questão avaliam que a Religião interfere no desenvolvimento da Ciência, dois acreditam que essa intervenção é negativa. CIES3 mencionou como a Religião como um obstáculo ao desenvolvimento da Ciência em temas relacionados à Medicina, como “[...] a possibilidade de transfusão de sangue, de doação de órgãos, de pesquisas com humanos, de métodos contraceptivos [...]”.

No capítulo 2, desta pesquisa, foram identificados trabalhos consistentes sobre a repercussão de debates envolvendo cientistas e religiosos, cujo foco são as relações entre Ciência e Religião na sociedade contemporânea. Nestas investigações reflexões sobre o início e o término da vida apresentam os limites da atividade médica frente a determinadas crenças pessoais, como é o caso da transfusão de sangue em pacientes Testemunhas de Jeová (CHEHAIBAR, 2010); o hibridismo entre humanos e outras espécies ou máquinas (FONSECA, 2009); a ética na utilização de células-tronco embrionárias em pesquisas (OLIVEIRA, 2007; SILVA; ELIAS, 2010; RANQUETAT JÚNIOR, 2011; SOUZA, 2011;), entre outros.

Contrariamente, ao posicionamento negativo, CIES3 avalia que a Religião contribui com o estabelecimento de limites éticos e humanos à pesquisa científica. Em sua fala registra a preocupação com os abusos cometidos no campo da Ciência e a criação dos Comitês de Ética em Pesquisa. Igualmente, as publicações de Oliveira (2007), Silva e Elias (2010), Ranquetat Júnior (2011) e Souza (2011) denotam a atuação da Religião no campo do desenvolvimento da Ciência e na formação da opinião pública e a função dos Comitês de Ética.

Em síntese, o quadro encontrado a partir da fala dos respondentes indica que as reflexões entre Ciência e Religião são raras nos cursos de Pedagogia. Assim como, é deficitária a formação inicial do Pedagogo para a docência do Ensino Religioso. Entende-se que para inserção dos conteúdos relativos a disciplina nos

currículos universitários, é preciso mais do que declarações sobre sua relevância, espera-se que se efetivem práticas concretas quanto ao tema. Práticas que contribuam para aproximação entre o binômio teoria e prática, isso requer dos coordenadores e professores universitários a compreensão de que as mudanças curriculares em outros níveis da Educação têm desdobramentos em outras instâncias, como por exemplo, nos livros didáticos e na formação docente.

Com a intenção de aprofundar os resultados obtidos por meio da análise da matriz curricular dos quatro Cursos de Pedagogia presenciais, e por meio das entrevistas com os coordenadores de curso, foram aplicados questionários em cinco turmas de alunos formandos e, em uma turma de segundo ano de Pedagogia¹¹⁰, estes dados serão analisados na sequência.

5.1.2 Ensino Religioso, Ciência e Religião na Voz de Alunos de Cursos de Pedagogia

O questionário aplicado aos alunos concluintes de seis turmas de Pedagogia, em quatro IES, localizadas em Cascavel fornecem evidências sobre a formação inicial, destes estudantes universitários. Essa possibilidade de escutar a “voz do estudante”¹¹¹, ou seja, seus diferentes posicionamentos aponta caminhos, para posteriormente: a) refletir sobre a proposição de leis educacionais; b) sugerir reformulações curriculares nos cursos de Pedagogia; c) pensar orientações pedagógicas, entre outros.

A título de esclarecimentos, a coleta de dados tinha por estimativa o número de 260 alunos participantes, levantamento apresentado no Projeto de Pesquisa¹¹², aprovado Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), (ANEXO B). A base para o número estimado considerou as vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior para as seis turmas em questão. Entretanto, durante a realização da entrevista com um

¹¹⁰ A aplicação do questionário em uma turma de segundo ano ocorreu pela ausência de alunos concluintes do Curso nessa IES pesquisa, devido a consistência e a pertinência das respostas desses alunos essa amostra foi analisada junto com as demais obtidas nas turmas de alunos concluintes.

¹¹¹ Esse conceito que tem sido apontado como foco de comunicação transformadora, por autores tais, como Polmann e Pea (2001) e Jenkins (2006).

¹¹² Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sob o processo CAAE nº 17781513.3.0000.0101 (ANEXO B).

dos coordenadores de curso, este informou que o número de alunos com frequência regular no curso era de 20, no período matutino e 50, no período noturno, o que levou a uma nova estimativa de aproximadamente 190 alunos. Assim o questionário com perguntas abertas e fechadas foi impresso com base nesse número de alunos e aplicado pelo próprio pesquisador nas salas de aula de cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, supramencionados. Em três das quatro Instituições de Ensino Superior os coordenadores acompanharam o processo. Antes da coleta os alunos receberam informações sobre a pesquisa e orientações de ordem ética quanto a preservação de suas identidades, assim como o direito de suspender a participação na pesquisa incondicionalmente.

Nas datas definidas pelos coordenadores de curso para aplicação do questionário todos os alunos presentes concordaram em participar da pesquisa. Foram preenchidos 151 questionários pelos alunos, ou seja, 79,5% do total da última amostra estimada.

O questionário denominado “Questionário aplicado em alunos formandos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, em Instituições de Ensino Superior, de Cascavel – Paraná” (APÊNDICE B) era composto por seis perguntas e apresenta três unidades temáticas, sendo: a primeira de identificação, uma segunda com questões relativas aos conteúdos do Ensino Religioso (escola/universidade) e uma terceira unidade com questões pertinentes a Ciência e Religião na sociedade, universidade e escola e a influência destas formas de conhecimento para o desenvolvimento humano. Para fins de esclarecimento, informa-se que a questão 1 está dividida em itens, sendo permissíveis de triangulação os itens A, B, C, D, E e as questões (3 e 4) e (4, 5 e 6). Os dados analisados em termos qualitativos e quantitativos também foram organizados em categorias e tabelas, quanto à compreensão dos alunos sobre Ciência e Religião. Apresenta-se a análise do resultado dos questionários.

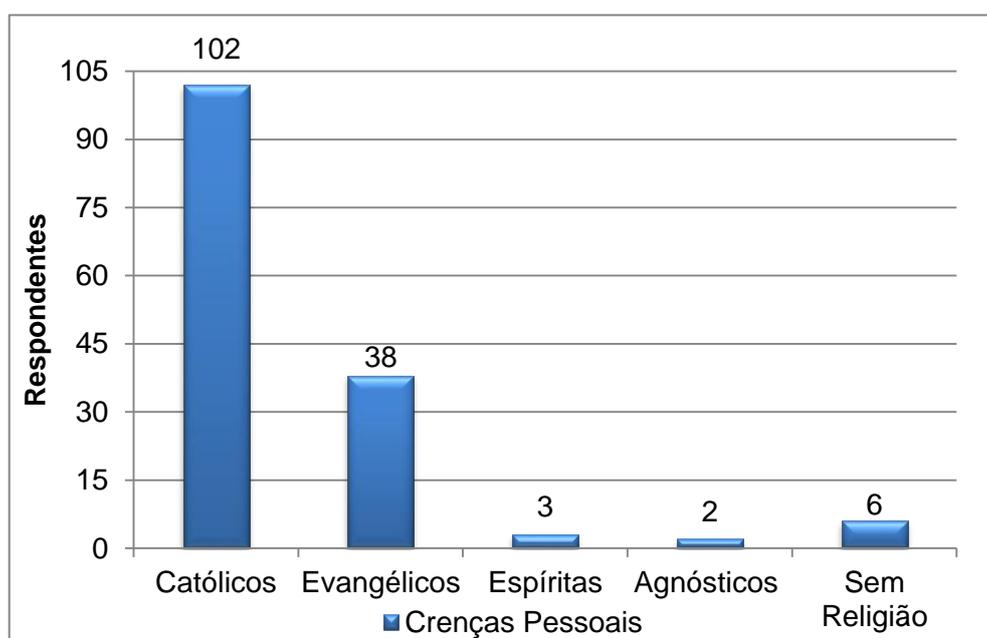
a) Da identificação dos alunos

Do total de 151 questionários coletados 142 (94%) foram respondidos por alunos do sexo feminino e apenas 9 (6%) do sexo masculino. Destes 110 (72,8%) frequentam o curso de Pedagogia no período noturno e 41 (27,2%) são alunos que frequentam as aulas no período matutino.

A faixa etária dos alunos está entre 19 e 52 anos, sendo predominante o número de alunos entre a faixa de 21 a 30 anos, estes representam 87 (57,6%) alunos do total da amostra.

Quanto à Religião o número de alunos católicos é de 102 (67,5%), seguido de 38 (25,2%) evangélicos e 6 (4%) que se declararam sem Religião. Os alunos de religiões espíritas são 3 (2%), e apenas 2 (1,3%) se declaram agnósticos, nenhum dos alunos se declarou ateu. Do total de 102 alunos que se declararam católicos 4 (3,9%) tiveram a preocupação de informar que não são praticantes da Religião, os outros alunos não fizeram referência a esta questão.

Gráfico 1 – Pertencimento religioso dos alunos formandos



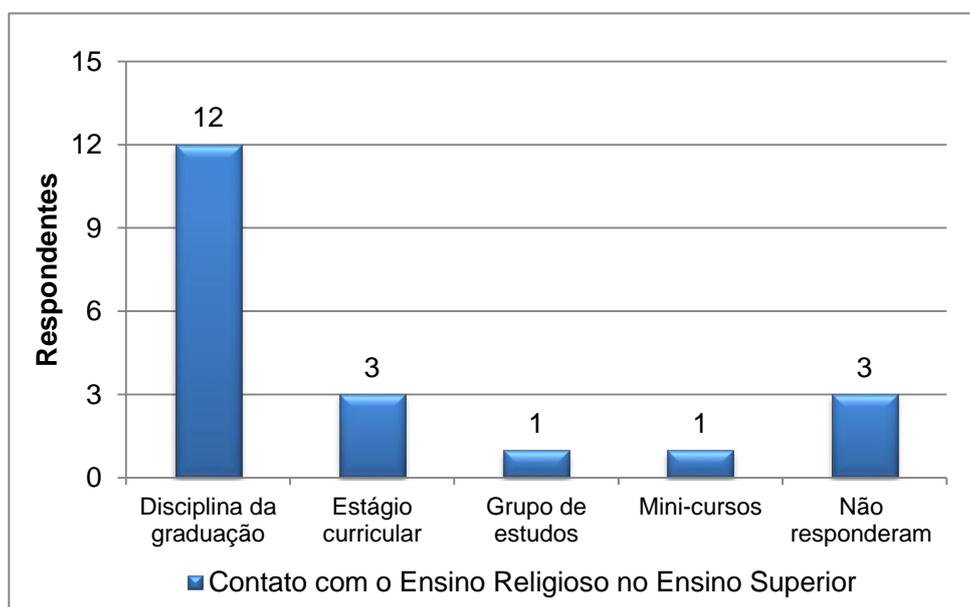
b) Do conhecimento dos conteúdos do Ensino Religioso: formação e atuação

Dos 151 alunos participantes da pesquisa 131 (86,8%) declaram ter conhecimento de que a disciplina de Ensino Religioso é parte integrante da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental, enquanto 20 (13,2%) declaram desconhecer essa informação. Mais de 50% dos alunos que assinalaram como resposta desconhecer a inserção do Ensino Religioso, como componente curricular do Ensino Fundamental, estão matriculados na IES1. Este dado confrontado com a análise da matriz curricular da IES1 e um trecho da entrevista com CIES1 (em que o

coordenador nega a abordagem de conteúdos do Ensino Religioso)¹¹³, reforça o argumento de que nesta instituição as orientações legais dispostas nas DCNFP (BRASIL, 2002), não estão sendo cumpridas, em relação ao Ensino Religioso.

Aos alunos que afirmaram ter conhecimento da disciplina foi questionado como chegaram a essa experiência. Dos 131 apenas 20 alunos responderam ter conhecimento da disciplina por meio da graduação. Destes 20, deixaram em branco a resposta 3 (15%) alunos. Dos 17 (85%) alunos que responderam: 12 (70,6%) afirmaram que este contato ocorreu por meio de conteúdos trabalhados em aulas de História da Educação, Filosofia, Sociologia, Estágio não obrigatório, com maior frequência¹¹⁴. 5 (29,4%) alunos atribuíram o contato com o Ensino Religioso por meio de atividades de estágio curricular; 3 alunos (60%), por participação em grupos de estudos; 2 alunos (40%), por participação em mini-cursos. Sobre a carga horária das atividades os respondentes informaram que estas não excederam 18 horas anuais. Estes dados compõem o gráfico 2, apresentado na sequência.

Gráfico 2 – Formas de contato com a disciplina de Ensino Religioso



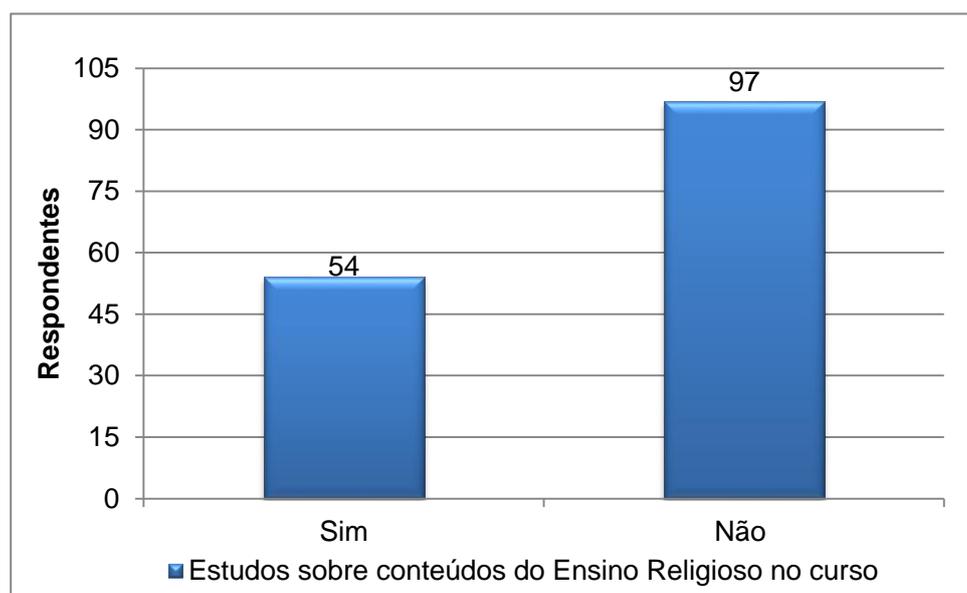
¹¹³ “Não, ela não.. ah... não há uma disciplina específica e dos planos de ensino que a gente vê anualmente sendo aprovado acho que nenhum tangência” (CIES1).

¹¹⁴ Dado obtido pela triangulação do item B com o item D desdobramentos da pergunta 1 sobre o conhecimento, o contato e os conteúdos do Ensino Religioso (escola e universidade) do questionário aplicado em alunos formandos (APÊNDICE B).

Questionados sobre a formação inicial 126 (83,4%) alunos avaliam que esta não lhe ofereceu condições para atuação com a disciplina de Ensino Religioso e 25 (16,6%) acreditam que sim (item C). Confrontando com os dados do item B, cinco alunos modificaram sua resposta, de negativa para positiva. Essa discrepância pode ser considerada pelo fato de que alguns alunos acreditam que a formação acadêmica se configura como capacitação “suficiente” para reflexão de diferentes conteúdos, ainda que não trabalhados na formação inicial. Um dos pontos que contribui para essa inferência é a formação para pesquisa, como, por exemplo, o declarado por A92IES3: “[...] como minha formação me instiga a ser um professor pesquisador, me esforçaria para compreender tal disciplina e sendo a mais neutra ao trabalhar”. Outros alunos atribuíram a formação para pesquisa como possibilidade de trabalhar com conteúdos específicos do Ensino Fundamental, ainda, que não contemplados em sua formação. Como afirmações semelhantes, a essa, foram registradas entre os professores em serviço, que participaram dessa pesquisa, essa reflexão será recuperada mais adiante.

Sobre a abordagem de conteúdos do Ensino Religioso em disciplinas do Curso de Pedagogia 97 (64,2%) alunos formandos responderam que esses conteúdos não foram explorados e 54 (35,8%) alunos responderam afirmativamente essa questão (item D, esses dados estão ilustrados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Contato com conteúdos do Ensino Religioso durante a graduação



Diante da solicitação de especificação de quais foram as disciplinas que realizaram estudos de Religião 22 (40,7%) deixaram a resposta em branco e 32 alunos (59,3%) atribuíram às disciplinas de História da Educação, Filosofia, Sociologia, Prática Curricular, Multiculturalismo, com maior frequência. Um grupo de alunos mencionou uma disciplina que não foi contemplada na matriz curricular de seu curso, mas diz respeito ao ingresso de novas turmas. Nesse caso cabe uma informação adicional, no momento da apresentação do projeto, um dos coordenadores pedagógicos interviu com uma fala sobre o fato de que as novas turmas serão contempladas durante a formação inicial com estudos de Religião (mas que não era o caso deles, pois no ano em que prestaram o vestibular essa matriz curricular não estava em vigor). Talvez por desatenção dos alunos ou pelo fato de que o coordenador falou que estes estudos são importantes e que precisam ser abordados em disciplinas como Filosofia ou História da Educação estes tenham mudados sua primeira resposta quando a pergunta foi feita de maneira menos objetiva, a diferença em relação às respostas obtidas no item B para presença de conteúdos no Ensino Religioso no curso de graduação foi de 34 (63%) respostas afirmativas a mais. Estas respostas estão substancialmente localizadas na Instituição em que ocorreu o fato mencionado e, que pode ter influenciado diretamente na resposta dos alunos e mudado substancialmente os resultados em relação aos itens B e C do mesmo questionário.

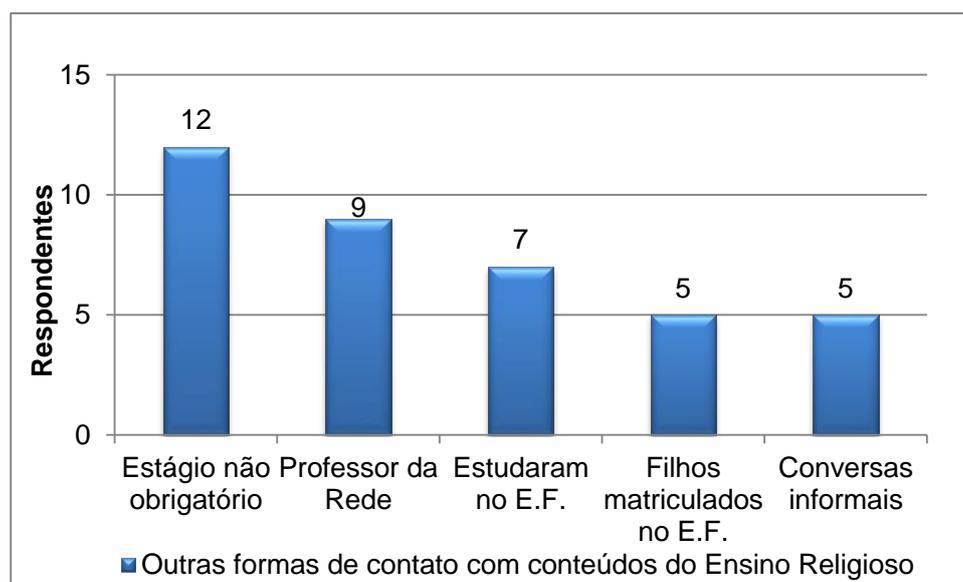
Triangulando os dados obtidos pelos itens B, C, D, E da questão 1 é possível interpretar que o contato dos alunos com a disciplina ocorreu mais por uma abordagem informal do tema do que de maneira intencional e direcionada para compreensão dos conteúdos específicos da área na formação inicial. Esses dados se aproximam dos encontrados por Campos (2004), em pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, com alunos do curso de Pedagogia e alunos do Mestrado em Educação. Após realizar “entrevistas em profundidade” e incluí-las a sua própria experiência pessoal, como aluna do curso, chegou a seguinte conclusão:

A questão do Ensino Religioso apareceu em algumas disciplinas: Organização da Educação no Brasil, Política da Educação, História da Educação VI e Antropologia e Educação. Porém é importante lembrar que nas quatro primeiras, apareceu como tópico presente nas legislações no passado e no presente, carecendo infelizmente, de problematizações que estavam para além da relação entre Igreja

e Estado. Na disciplina Antropologia e Educação, ao trabalharmos o papel do folclore no cotidiano escolar, nos vimos obrigados a uma parada reflexiva sobre as relações entre religião e cultura e foi somente em um semestre que tive a oportunidade de problematizar coisas que não cabiam em um semestre apenas [...] (p. 120)

Outras inferências semelhantes são possíveis a partir das respostas obtidas do item E. Nesta pergunta os alunos foram questionados especificamente sobre quais são os conteúdos trabalhados na disciplina de Ensino Religioso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 38 (25,2%) alunos afirmaram conhecer quais são estes conteúdos, mas nenhum destes alunos atribuiu à formação inicial o acesso a essa informação. Sobre como chegaram a esse conhecimento, tem-se o seguinte panorama, apresentado no gráfico 4:

Gráfico 4 – Formas de contato com conteúdos do Ensino Religioso



Entre os respondentes 12 alunos atribuíram o contato com os conteúdos do Ensino Religioso ao fato de atuarem em escolas públicas municipais e particulares, com contratos de estágio não obrigatório. 9 são professores da Rede Municipal de Ensino. 7 alunos afirmaram ter estudado a disciplina no Ensino Fundamental e, por isso, lembram dos conteúdos trabalhados em sala de aula. 5 afirmaram ter filhos (as) matriculados no Ensino Fundamental. Outros 5 atribuem o conhecimento a conversas informais com colegas e professores, que atuam em escolas municipais.

Os dados listados acima representam um quadro preocupante, pois fazem referência a alunos em vias de conclusão do curso e, que em pouco tempo entrarão no mercado de trabalho, com poucas condições para trabalhar conteúdos tão complexos e, que tem consequências inclusive no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, como o ensino de Ciências.

A gravidade da situação se torna mais clara quando os alunos são questionados a respeito da atuação com a disciplina nos anos iniciais. 126 (83,5%) alunos garantem não estar preparados para a docência do Ensino Religioso e 25 (16,5%) dizem estar preparados, destes 15 atribuem essa condição a participação em atividades religiosas, desenvolvidas em igrejas. Esses registros escritos foram categorizados e dispostos na tabela 6 para uma melhor visualização dos dados.

Tabela 6 – Competências para a docência do Ensino Religioso

| Categoria: Percepções sobre a docência do Ensino Religioso | |
|--|--|
| Subcategorias: | |
| Me sinto preparado para a docência do Ensino Religioso | <p>“Sim, me sinto apto, porque dou evangelização para crianças há 20 anos, no espiritismo” (A22IES1).</p> <p>“Sim, porque o Ensino Religioso não trata apenas de Religião, mas também do conhecimento cotidiano” (A38IES1).</p> <p>“Sim, porque estudo a Bíblia se fosse para falar da palavra como está escrito eu saberia [...] Religião não se discute ou se fala de Deus ou não” (A48IES2).</p> <p>“Me sentiria, pois já fiz um curso de Teologia” (A51IES2).</p> <p>“Sim, pois pesquisei para vários trabalhos acadêmicos e uma pesquisa nunca está terminada ela é contínua” (A67IES2).</p> <p>“Talvez, pelo conhecimento que conquistei da palavra (Bíblia) e auxílio do Espírito Santo que é revelação viva! Palavra viva! Ele capacita” (A90IES3).</p> <p>“Sim, ler bastante sobre o assunto e passar para os alunos conteúdos fáceis de entender” (A143IES4, grifo nosso).</p> <p>“Sim, trabalharia ética, cidadania, inclusão” (A119IES4, grifo nosso).</p> |
| Não me sinto preparado para a docência do Ensino Religioso | <p>“Não, porque não tive uma base mais aprofundada para explicar corretamente as diferenças entre a Religião, da Ciência e da espiritual.” (A23IES1).</p> <p>“Não, pois não sei o como vem sendo abordado e trabalhado nessa disciplina, se é algo histórico ou religioso” (A61IES2).</p> <p>“Não, acho que as escolas não devem trabalhar Ensino Religioso para isso existe a catequese” (A62IES2).</p> <p>“Não, pois não compreendo todas as religiões que podem ser exploradas nessa disciplina. De forma que seria levada a dar mais importância a uma delas” (A91IES3).</p> <p>“Não, pois falta conhecimentos mínimos para não gerar preconceito com o que é ensinado” (A133IES4).</p> <p>“Não, porque é uma disciplina que não tem no meu currículo e, por isso não estou preparada para trabalhá-la” (A147IES4).</p> |

A primeira subcategoria “Me sinto preparado para a docência do Ensino Religioso”, sintetiza as percepções dos alunos concluintes quanto às suas condições para atuação nos anos iniciais com a disciplina. Entre os que se afirmam preparados mais de 75 (60%) alunos atribuem sua qualificação ao fato de terem um pertencimento religioso, conhecerem a Bíblia, participarem de atividades de evangelismo, escola bíblica, catequese e outras atividades vinculadas a instituições religiosas.

Como poderão estes professores uma vez em serviço atender as exigências da LDB quanto à abordagem epistemológica do Ensino Religioso baseada na diversidade religiosa brasileira? Ironicamente a lei mudou, mas a formação dos professores para os estudos de Religião, ainda que por vias extraoficiais, continua, a partir da realidade pesquisada, sendo orientada pelas instituições religiosas e, não diretamente pelo Estado, como determina o texto da LDB, em vigor.

Na subcategoria “Não me sinto preparado para a docência do Ensino Religioso” houve recorrência de afirmações quanto à ausência da abordagem desse conteúdo na formação inicial. Falas como as de A23IES1 e A61IES2, destacadas na tabela 6, desvelam sobre as dúvidas e as dificuldades do enfrentamento com o desconhecido, essas dificuldades foram atribuídas por alguns alunos à lacunas na formação inicial A91IES3 e A147IES4, por exemplo).

A fala do aluno A62IES2 é outro ponto revelador da insuficiência de conhecimento dos conteúdos abordados na disciplina de Ensino Religioso, uma vez que este aluno afirma que o Ensino Religioso é de competência das instituições religiosas. Comparativamente aos alunos que disseram sentir-se preparados por conhecimentos de teologia (A51IES2), vida pessoal religiosa (A22IES1, A48IES2, A90IES3) ou princípios éticos (A119IES4) o resultado indica que os alunos dos cursos investigados pouco ou nada em sua formação inicial refletiram sobre o art. 33, da LDB (Lei Federal nº 9394/96), os PCNER (FONAPER, 1997, 2009) e as DCER (PARANÁ, 2008), que são os documentos federais e estaduais norteadores da prática pedagógica e dos conteúdos do Ensino Religioso. Esses relatos denunciam também a omissão das IES, nos quatro cursos de Pedagogia investigados, quanto a sua responsabilidade no processo formativo do Pedagogo, ou seja, sobre a necessidade de inclusão na matriz curricular dos cursos de “[...]”

conteúdos das áreas de conhecimento que [lhe] serão objeto de ensino” (DCNFP, art. 6, § 3, IV).

c) Da compreensão de Ciência e Religião entre alunos formandos de Pedagogia

Para elaboração dessa categoria de análise foram consideradas as respostas dos alunos formandos para as questões 4, 5 e 6¹¹⁵. A princípio esses dados foram apresentados em tabelas distintas para na sequência serem analisados, a ideia consiste em encontrar pontos comuns entre uma questão e outra que possam dar mais informações sobre a compreensão, que esses alunos têm de Ciência e Religião. Sobre o questionamento de diferenças entre Ciência e Religião (questão 5), foram obtidas as respostas apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Diferenças entre Ciência e Religião

| Categoria: Concepções dos alunos sobre diferenças entre Ciência e Religião | | | | | |
|--|------|------|------|------|---|
| Subcategorias: | IES1 | IES2 | IES3 | IES4 | |
| SIM | 35 | 30 | 25 | 36 | “Sim. São duas teorias diferentes, mas que se completam para o entendimento de muitas coisas até hoje” (A6IES1). “Sim. Ciência abrange mais áreas do conhecimento diferente da Religião que é mais espiritual” (A99IES3). “Sim. A Religião já tem uma ideia formada a ciência esta sempre em transformação” (A137IES4). |
| NÃO | 3 | 3 | - | 9 | “Não porque ambas são crenças e possuem explicação... ninguém tem certeza... Ciência big-bang; Religião Deus” (A11IES1). “As duas estão ligadas e são necessárias, pois uma completa a outra” (A48IES2). |
| OUTROS | 1 | 1 | - | - | “Sim e não. Para a grande maioria das religiões as questões biológicas são deixadas de lado. Para o espiritismo elas são tão importantes que são problematizadas em palestras e estudadas nos grupos de evangelização” (A33IES1). |
| EM BRANCO | 4 | 1 | 1 | 2 | |

Dos respondentes 126 (83,4%) afirmaram existir diferenças entre Ciência e Religião, 15 (9,9%) disseram que não existe diferença entre Ciência e Religião, 8

¹¹⁵ A título de esclarecimento para elaboração das categorias e subcategorias das tabelas 7, 8 e 9 foram trianguladas as respostas destes três questionamentos.

(5,4%) não responderam a pergunta e 2 (1,3%) tinham dúvidas quanto à existência ou não de diferenças. Entre os que declaram a existência de diferenças, 76 (60%) não exemplificaram suas respostas e outros 50 (40%) apresentaram dificuldades conceituais em seus exemplos. A título de exemplo, a resposta do aluno A6IES1 em que a ideia de complementaridade está presente, mas apesar de reconhecer a distinção entre as áreas as define como respostas teóricas às necessidades humanas. Nesse caso, o termo escolhido para designar Ciência e Religião – teorias – não é apropriado à natureza metafísica e epistemológica dessas áreas do conhecimento. Concepção semelhante à de A6IES1 foi apresentada na subcategoria “Não” pelo acadêmico A11IES1 em que a designação para Ciência e Religião é representada pelo termo “crenças”, este aluno busca a integração destes dois sistemas de conhecimento, mas não percebe as diferenças doutrinárias e metafísicas das religiões e da Ciência.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento da criança, especificamente, se a Religião ajuda ou atrapalha (Questão 4) muitos alunos apresentaram dificuldades em manifestar seus posicionamentos. Atribui-se essa lacuna à ausência de uma compreensão mais ampla de Ciência e Religião, uma vez que essa foi e é também um gerador de limites para formulação de explicações sobre essas áreas.

As respostas registradas em maior número (50% alunos) limitaram-se a falar das finalidades da Religião para construção de valores éticos e morais (A5IES1; A16IES1; A72IES2; A74IES2; A91IES3; A125IES4; A137IES4), 24 (16%) alunos mencionaram o equilíbrio emocional, o conhecimento de Deus e a diversidade religiosa, como ponto para construção de posturas dialógicas entre as Religiões (A1IES1; A33IES1; A79IES3; A108IES4).

Em alguns casos – 11 (7,2%) alunos – as respostas enfatizaram que a Religião não exerce qualquer tipo de influência sobre o desenvolvimento infantil (A3IES1; A4IES1; A13IES1; A87IES3) ou que pode até mesmo atrapalhar a compreensão de explicações científicas (A37IES1; A41IES1). 6 (4%) alunos registraram esse último argumento. 34 (22,8%) não responderam a pergunta ou deram respostas evasivas, o que não possibilitou sua inclusão entre as categorias supracitadas. Procurou-se, ainda, estabelecer outras relações entre Ciência e Religião. Na tabela 8, a seguir, consta a transcrição de algumas das percepções

registradas pelos alunos sobre a ideia de aproximação ou distanciamento entre estes conhecimentos no século XXI (questão 6).

Tabela 8 – Relações entre Ciência e Religião na atualidade

| Categoria: Proximidade e Distanciamento entre Ciência e Religião | | | | | |
|--|------|------|------|------|---|
| Subcategorias: | IES1 | IES2 | IES3 | IES4 | |
| DISTANCIAMENTO | 20 | 24 | 10 | 24 | <p>“Não acredito que as duas áreas aproximem-se se isso ocorre o pesquisador estará sendo parcial e isso não contribui para o processo de construção do saber” (A13IES1).</p> <p>“Distanciamento pelo fato de que na atualidade a Religião se tornou capitalista e não se preocupa mais com questões que envolvam o físico, o biológico, o psíquico do ser humano. A Ciência faz isso mais ligado ao fato” (A82IES3).</p> |
| APROXIMAÇÃO | 8 | 6 | 6 | 7 | <p>“Aproximações. As igrejas precisavam dar conta de algumas respostas ao serem fortemente questionadas por seus fiéis com um grau maior de politização” (A33IES1).</p> <p>“Aproximações, pois não tem se focalizado mais tanto em provar ou não” (A137IES4).</p> |
| OUTROS | 11 | 3 | 6 | 9 | <p>“Por não ser religiosa não estou inteirada desse assunto” (A4IES1).</p> <p>“Ciência e Religião ainda são confundidas como uma única prática; e a prática religiosa do professor acaba atrapalhando em sala de aula” (A20IES1).</p> <p>“Aproximação ou distanciamento não seria a palavra, mas sim o respeito e o aceitamento de uma com a outra, vendo que a mesma pessoa pode acreditar em ciência e crer em um Deus” (A81IES3).</p> <p>“Não sei, mas que o mundo independente da Ciência está em uma carência enorme de Jesus Cristo isso sim. Não conhecer não aceitar Jesus? Como pode? Jesus é suficiência, fôlego de vida, palavra viva! E Ciência nenhuma vai conseguir explicar como pode o Espírito Santo habitar dentro de nós. Jesus soberano” (A90IES3).</p> |
| EM BRANCO | 4 | 2 | 4 | 7 | |

Novamente as dificuldades em conceituar Ciência e Religião foram registradas nas respostas, como denota a fala de A82IES3, em que são confundidos os objetivos da Ciência com os da Religião. Outro ponto inquietante da pesquisa foram às respostas produzidas pelos alunos e aqui representadas na voz do aluno A90IES3, afirmações semelhantes apareceram com certa frequência no discurso dos estudantes de Pedagogia. Entre um argumento e outro os alunos ocuparam esse espaço para defender suas concepções e visões de mundo científico e religioso.

As respostas obtidas das questões 5 e 6 foram novamente trianguladas com o objetivo de aprofundar a análise dos enunciados e a categorização das respostas a partir da compreensão de Ciência e Religião dos alunos. Para tanto, foram consideradas três categorias de análise, aqui tratadas como subcategorias, definidas por autores do campo educacional, apresentadas inicialmente no capítulo 2, desta pesquisa. Recuperando-as têm-se:

- a) **conflito:** não há qualquer relação entre Ciência e Religião, elas são incompatíveis e pertencem a domínios opostos em termos doutrinários, metafísicos, metodológicos e atitudinais (MAHNER; BUNGE, 1996);
- b) **independência e complementaridade:** Ciência e Religião são formas distintas de conhecimento, mas complementares e dialógicas, pois contribuem para o desenvolvimento humano, cada uma em seu contexto (WOOLNOUGH, 1996; EL-HANI; BIZZO, 1999, 2002; GOULD, 2002);
- c) **interdisciplinaridade:** Ciência e Religião podem ser unidas interdisciplinarmente, seus pesquisadores defendem que estas têm semelhantes características epistemológicas (BIELFELDT, 1999; RUSSEL, 2000)¹¹⁶.

O resultado da triangulação das respostas está representado na tabela 9 a seguir.

¹¹⁶ A utilização de categorias, modelos, teses ou tipologias, nessa pesquisa se limitam a fornecer instrumentos heurísticos para compreensão das relações entre Ciência e Religião, pois conforme Alexander (2007) seria inviável tentar explorar áreas do conhecimento bastante complexas e em constante alterações por uma vertente.

Tabela 9 – Compreensão de Ciência e Religião dos alunos formandos de Pedagogia

| Categoria: Relação entre Ciência e Religião | | | | | |
|---|------|------|------|------|---|
| Subcategorias: | IES1 | IES2 | IES3 | IES4 | |
| CONFLITO | 26 | 24 | 14 | 26 | <p>“[...] os dogmas e doutrinas imputados a pessoa através da Religião foram legitimados de forma mística e anedótica, ao contrário da Ciência que tem resultados mensuráveis historicamente” “A Religião é o ópio do povo. A Religião é o platonismo dos pobres” (A13IES1).</p> <p>“[...] em pesquisa com células tronco as instituições religiosas se fizeram contrárias a tal avanço da Ciência, impedindo seu progresso” “A amplitude do conhecimento científico se faz além da crença” (A91IES3).</p> |
| INDEPENDÊNCIA E COMPLEMENTARIDADE | 8 | 6 | 6 | 7 | <p>“São diferentes, porém uma complementa a outra [...] pois muitas teorias são explicadas tanto pela Ciência como pela Religião e as crianças/estudantes precisam conhecer ambas para formar sua própria opinião” (A19IES1).</p> <p>“Ciência tem haver com conhecimento científico e Religião com algo espiritual / As duas se compreendem melhor, cada uma em sua função, mas respeitando as necessidades humanas” (A98IES3).</p> <p>“[...] cada uma defende uma tese, porém contradições sempre terão [...] são complementares para vida estudantil” (A139IES4).</p> |
| INTERDISCIPLINARIDADE | 5 | 3 | 2 | 7 | <p>“[...] a Religião e a Ciência são lados iguais, uma completa a outra” (A78IES2).</p> <p>“[...] a Religião e a Ciência andam juntas, onde trabalho é uma escola religiosa e temos que usar a Religião para explicar as Ciências” (A107IES4).</p> <p>“[...] a Religião é um conhecimento da Ciência desde o passado” (A117IES4).</p> |
| EM BRANCO | 4 | 2 | 4 | 7 | |

A subcategoria “Conflito” foi preponderante nas respostas dos alunos de Pedagogia. É importante esclarecer que essa resposta nem sempre representa o posicionamento dos alunos acerca das relações entre Ciência e Religião, mas sim a forma como percebem essas relações na sociedade, na universidade e nas escolas.

Pelo resultado dos questionários é possível afirmar que a maioria dos alunos apesar de avaliar Ciência e Religião em termos de “Conflito”, considera a controvérsia negativa para sua formação. Um exemplo pode ser ilustrado com a opinião do aluno A88IES3, com o seguinte relato: “Registrou distanciamento. Para muitos professores Ciência e Religião sempre estão sempre em ‘xeque’ e eu considero que uma explica a outra”. Este aluno relata possivelmente situações que vivencia ou vivenciou em sua formação inicial; da maneira como professores do Curso abordam a temática em sala de aula. Além disso, explica que seu posicionamento é contrário aos dos professores, pois avalia Ciência e Religião em termos de complementaridade.

Argumentos como os dos alunos A13IES1 e A91IES3, transcritos na tabela 9, ocorreram com menor frequência, entretanto estão alinhados com a visão de muitos dos professores universitários, conforme denotam as entrevistas com os coordenadores de Curso e as respostas formuladas pelos alunos nos questionários.

Ressalta-se que a tese de Conflito, nessas condições, pode gerar na universidade e na escola situações em que outras áreas do conhecimento como a Religião, a Arte, a Literatura, a Filosofia e a Música sejam descartadas ou renegadas a um segundo plano. Correndo-se, assim, o risco de passar uma visão de mundo materialista e unidimensional. Para Woolnough (1996) isso significaria negar aos alunos o acesso à totalidade da produção do conhecimento humano; deixando, assim, de possibilitar a compreensão do mundo a partir de diferentes perspectivas.

El-Hani e Bizzo (1999, 2002) coadunam com a proposta de Woolnough (1996) avaliando como positivo a relação de complementaridade entre Ciência e Religião, com a condição que exista clareza que as duas produzem respostas alternativas às pessoas, sendo cada uma válida no seu contexto.

Essa breve reflexão aponta para o que foi encontrado nas respostas reproduzidas na subcategoria “Independência e complementaridade”. O posicionamento do aluno A19IES1, sobre a concepção de complementaridade, é bastante semelhante ao de Sepulveda e El-Hani (2001). De acordo com estes

autores um professor pode ensinar Ciências tendo em consideração as diferentes visões de mundo dos seus alunos. Sugerem como encaminhamento que os professores explicitem que o discurso científico está fundamentado no materialismo¹¹⁷, ao explicitar essa condição o professor estará removendo o fisicalismo do currículo oculto e dando ao aluno a condição de apreciar criticamente e optar por aceitá-lo ou rejeitá-lo. Enfatizam, ainda, que “Esta orientação é compatível com a concepção de educação científica sustentada pela maior parte dos defensores da tese da independência e complementaridade entre educação científica e educação religiosa” (SEPULVEDA; EL-HANI, 2004, p. 149).

A subcategoria “Interdisciplinaridade” está alinhada com os estudos dos cientistas filiados ao *Centre for Theology and Natural Science*, que tem em Ian Barbour, um dos seus principais expoentes. Os pesquisadores do Centro trabalham com a ideia de que Ciência e Teologia têm características epistemológicas semelhantes, podendo ser combinadas em uma única atividade de pesquisa.

Existem riscos relacionados a distorções de ordem epistemológica e metodológica segundo Sepulveda e El-Hani (2004) na tese da interdisciplinaridade. Nos processos de ensino e aprendizagem esta abordagem pode interferir sobre como se explica a História da Ciência em diferentes contextos. Como, por exemplo, tentar “[...] demonstrar que doutrinas e crenças religiosas fornecem pressupostos metafísicos que motivaram ou serviram de justificação para a investigação científica da natureza” (SEPULVEDA; EL-HANI, 2004, p. 148). Isso porque as justificativas teológicas elaboradas por cientistas dos séculos XVII e XVIII pouco se conforma com os métodos científicos do século XIX, em que a metafísica religiosa não faz parte do contexto de justificação.

Em termos gerais as dificuldades em elaborar sínteses conceituais entre Ciência e Religião foram perceptíveis na maior parte das respostas obtidas com a aplicação do questionário. Nos cursos investigados, portanto, o que se desvela é um diagnóstico deficitário do processo formativo inicial em termos de caracterização de Ciência e Religião quanto a pontos de vista metafísicos, metodológicos, doutrinários e atitudinais, que contribuam para que os alunos concluintes de Pedagogia construam e ampliem sua compreensão destas duas formas de conhecimento.

¹¹⁷ O materialismo, nesse caso, se refere a “[...] uma premissa metafísica dos discursos científicos pelo menos desde meados do século XIX”. (EL-HANI; SEPULVEDA, 2001).

5.2 O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (PR)

Os dados apresentados, nesse subcapítulo, foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com o Coordenador Municipal do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino, de Cascavel (PR) - (APÊNDICE C), e com quatorze professores que atuam com a disciplina nos anos iniciais, na mesma Rede de Ensino¹¹⁸ (APÊNDICE D).

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de identificar elementos sobre a formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso; a frequência com que participam de formação continuada específica para essa área do conhecimento; as concepções, os impasses e as práticas que norteiam o planejamento de aulas; a carga horária da disciplina, entre outros temas relativos ao Ensino Religioso.

Trechos representativos das entrevistas são apresentados com a seguinte codificação: CMER, para identificação do coordenador municipal de Ensino Religioso; P, para indicar professor, seguido das iniciais da região de abrangência das escolas sorteadas e de numeração sequencial (1 a 14), como no exemplo: P1RN; P4RS; P6RL, P9RO, resguardando o anonimato dos entrevistados como pré-acordado, no momento de assinatura da TCLE. Quanto a características da formação, experiência profissional e a vida pessoal dos entrevistados, parte inicial da entrevista, foram obtidos os dados a seguir descritos.

O coordenador de Ensino Religioso (CMER) é formado em Pedagogia, especialista em Didática do ensino de História e Geografia¹¹⁹. Atua como coordenador do Ensino Religioso há um ano em Cascavel (PR). Durante três anos foi coordenador da disciplina em Toledo-PR, município vizinho. Nesta cidade, ainda, é professor de encontros de formação continuada do Ensino Religioso. Quanto a sua opção religiosa diz que: “não é membro de nenhuma igreja, mas frequenta cultos da Igreja Adventista”.

¹¹⁸ Seriam três professores de cada região da cidade de Cascavel (Região Norte; Região Sul; Região Leste; Região Oeste; Região Central), como uma das escolas não oferta a disciplina, uma das entrevistas foi realizada com o diretor escolar, esta será analisada, posteriormente. Outros detalhes sobre os critérios de seleção da amostra foram especificados no capítulo de metodologia.

¹¹⁹ No período de realização da entrevista o coordenador estava prestando seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Unioeste, atualmente está cursando o segundo ano do Mestrado, neste Programa.

Para melhor visualização dos dados obtidos na entrevista com os professores de Ensino Religioso que atuam nas escolas municipais de foi organizada a tabela a seguir:

Tabela 10 – Caracterização dos professores de Ensino Religioso, anos iniciais.

| Professor | Graduação | Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>) | Tempo de atuação no Ensino Religioso | Religião |
|-----------|--------------------------|---|---|------------|
| P1RN | História | - | 12 anos | Evangélica |
| P2RN | Pedagogia | Educação Especial | 6 meses | Católica |
| P3RN | Pedagogia | Educação Especial | 2 anos | Espírita |
| P4RS | Pedagogia | - | 1 ano | Católica |
| P5RS | Pedagogia | Educação Especial | 4 meses | Católica |
| P6RL | Pedagogia | Gestão e Organização Escolar | 5 meses | Católica |
| P7RL | Matemática | Gestão Escolar e Educação Especial | 2 anos | Católica |
| P8RL | Letras | Literatura e Língua Portuguesa | 5 anos | Católica |
| P9RO | Pedagogia | - | 1 ano | Evangélica |
| P10RO | Pedagogia | - | 1 ano | Católica |
| P11RO | Pedagogia | Educação Infantil | 6 meses | Católica |
| P12RC | Pedagogia e Filosofia | Administração Escolar, Educação Especial e Psicopedagogia | 6 anos | Católica |
| P13RC | Pedagogia | Docência do Ensino Superior | 2 anos | Espírita |
| P14RC | Pedagogia | Ensino de Ciências e Matemática | 1 ano | Católica |

Dos quatorze entrevistados, onze são formados nos cursos de Pedagogia, ofertados por IES de Cascavel (PR) e dez já tem concluído pelo menos um curso de especialização, *lato sensu*, na área da Educação. Dos quatro que não possuem especialização, dois estão em fase de conclusão de uma pós-graduação. Segundo os professores nenhuma das especializações cursadas por eles apresenta relação com conteúdos ou metodologias do Ensino Religioso.

As respostas obtidas nas entrevistas com os professores confirmam as informações declaradas pelo CMER, quanto à formação dos professores da Rede, este afirmou que em sua grande maioria são diplomados em Pedagogia e, portanto, atendem a formação exigida nas orientações estabelecidas pela Deliberação nº

01/2006, do Conselho Estadual de Educação¹²⁰. Sendo que, no município a distribuição de aulas de Ensino Religioso, também é orientada pelo disposto na Lei Municipal nº 4212/2006.

O coordenador explicou ainda que em Cascavel não é o professor de turma que trabalha a disciplina, mas o professor de hora atividade. Acrescentou que em outros municípios da região Oeste, como, por exemplo, em Toledo-PR, o professor de turma trabalha interdisciplinarmente com a disciplina, ou em seu planejamento semanal, destina aproximadamente 50 minutos semanais para abordagem dos conteúdos da disciplina.

Retomando, a caracterização dos professores de Ensino Religioso, quanto ao tempo de atuação na docência do Ensino Religioso, este varia entre 4 meses e doze anos, sendo que predominam os professores com menos de 2 anos de experiência na área. Dez professores entrevistados são católicos, dois são evangélicos e dois são espíritas.

Alguns professores sentiram-se receosos em responder sobre sua identidade religiosa, somente após algumas explicações do entrevistador, concordaram em manifestar sua opção. Esses professores, por trabalharem com a disciplina, entendiam que deveriam preservar sua identidade religiosa e, que ao revelar poderiam estar infringindo a legislação com práticas de proselitismos. Esse pensamento é bastante comum entre professores com nenhuma ou pouca formação para a docência do Ensino Religioso.

De acordo com Stürmer (2008) há uma concepção equivocada, que os leva ao entendimento de que para favorecer um espírito de abertura ao pluralismo religioso deveriam, de alguma maneira, anular sua identidade. A mesma autora afirma, ainda, que o rompimento com práticas proselitistas “[...] não significa abdicar de nossa identidade religiosa singular, condição fundamental para qualquer processo dialogal, nem renunciar à consciência crítica para avaliar os limites presentes nas experimentações em curso [...]” (ibidem, p. 55).

Nesse caso, uma formação inicial que pontuasse tais reflexões poderia resultar na minimização do conflito quanto a manifestação de identidade religiosa,

¹²⁰ Nos casos em que os professores tem formação em outra área do conhecimento, estes tem habilitação em curso de nível Médio - modalidade Normal, fato que, em última instância lhes assegura a docência do Ensino Religioso, conforme a mesma normatização, no art. 6, alínea c. (PARANÁ, 2006).

vivido pelos professores em serviço. Malacarne (2007, p. 14) sobre os processos iniciais de formação pontua: “[...] o conjunto das condições de formação exercerá profunda influência na atuação do futuro professor, pois que muito do que será praticado quando em sala de aula é aprendido, direta ou indiretamente, durante a formação inicial”. À luz desse argumento procurou-se compreender na fala dos professores em serviço as contribuições e lacunas, apontadas por eles, em relação a sua formação inicial para a docência do Ensino Religioso.

Tabela 11 – Percepções sobre a formação inicial para a docência do Ensino Religioso

| Categoria: Formação inicial e atuação do professor de Ensino Religioso | | |
|--|---|--|
| Subcategorias: | | |
| A formação inicial contribuiu para a docência do Ensino Religioso | P1RN; P6RL; | “Sim, quando você é formado em História acaba lendo muito e também se torna um curioso” (P1RN). “Certo modo sim, porque a Pedagogia ensina a lidar com valores, respeito, ética com o outro” (P6RL). |
| A formação inicial deixou lacunas para a docência do Ensino Religioso | P2RN; P3RN; P4RS; P5RS; P7RL; P8RL; P9RO; P10RO; P11RO; P12RC; P13RC; P14RC. | “Não deu condições, a faculdade que eu fiz não abordou o Ensino Religioso. A gente estando dentro de uma escola, vivenciando aqui 8 horas, você acaba aprendendo tudo ” (P2RN, grifo nosso). “Eu acredito assim a Pedagogia é muito ampla, ela assim dá uma base para você trabalhar com o Ensino Fundamental [...], mas qualquer disciplina que você for trabalhar [...] você terá que se aprofundar, encontrará dificuldades” (P5RS). “Com certeza, não só o Ensino Religioso, mas todas as outras disciplinas porque você só tem a teoria, no caso do Ensino Religioso, nem isso” (P9RO). |
| Encontrou dificuldades para atuar com a disciplina | P1RN; P3RN; P4RS; P5RS; P7RL; P8RL; P9RO; P10RO; P11RO; P12RC; P14RC. | “Sim, houve momentos que a gente encontrou muitas dificuldades [...] até mesmo porque antes era tudo muito focado na Religião... com o currículo da AMOP ajudou bastante porque a opção é por valores” (P1RN). “Muitas dificuldades, estou encontrando muita dificuldade porque a gente tinha que ter pelo menos um curso de Ensino Religioso... uma formação continuada, só que não tem” (P4RS). “Sim, [...] tem que correr muito atrás, pesquisar porque as vezes a gente lida com o sentimento dos alunos, principalmente, dos pequeninos...” (P7RL). “Muita dificuldade, toda aula era uma pesquisa [...] para achar um conteúdo [...]” (P9RO). “Sim, porque as outras professoras que trabalhavam ((a disciplina)), elas sempre tentam relacionar o Ensino Religioso à Artes, então minha maior dificuldade foi tentar puxar esse conteúdo para trabalhar Artes junto” (P14RC). |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| <p>Não encontrou dificuldades para atuar com a disciplina</p> | <p>P2RN; P6RL; P13RC.</p> | <p>“Não senti, porque a gente é pessoa adulta, participa da igreja [...] sabe o dia-a-dia, a vivência das pessoas, tanto familiar, como em comunidade” (P2RN, grifo nosso). “No princípio senti receio, ai... vou ter que ensinar Religião, mas quando peguei o planejamento eu vi o que era ((valores, ética, relações interpessoais)) [...] não encontrei dificuldade nenhuma” (P6RL). “Olha para te falar bem a verdade, eu não trabalho especificamente a Religião, trabalho mais voltado para a valorização do ser humano” (P13RC).</p> |
|---|-----------------------------------|---|

Em relação à primeira subcategoria “A formação inicial contribuiu para a docência do Ensino Religioso” dois professores declararam positivamente. Em sua avaliação entendem que os conhecimentos para pesquisa, desenvolvidos na formação inicial, são suficientes para que o professor realize um bom trabalho em sala de aula. Silva (2014a) concorda com a afirmação dessas professoras, pois considera que “[...] por meio dessa inserção na pesquisa é possível instigar, de forma sistematizada, o pensar sobre diferentes problemáticas e realidades da educação e do ensino” (p. 91). Klein e Junqueira (2008) fazem uma leitura diferenciada sobre o tema, após analisarem a legislação específica de cada Estado brasileiro, sobre a formação exigida para a docência do Ensino Religioso, identificaram diferentes experiências e alternativas, apesar da validade das propostas, os autores concluíram que:

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

O argumento de Klein e Junqueira (2008) é coerente, sobretudo, examinando a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, as diversas formas de contratação de professores, que o sistema educacional possibilitou e possibilita, e a complexidade dos conteúdos, abordados na disciplina, tópicos salientados nos capítulos 1 e 3 dessa pesquisa. Se por um lado existe concordância com Silva (2014a) quanto à representatividade e a importância dos conhecimentos sobre pesquisa na formação do professor. Por outro lado, a especificidade do Ensino Religioso requer, que este profissional tenha acesso a conteúdos e metodologias próprias dessa área em sua formação inicial (KLEIN; JUNQUEIRA, 2008). No Brasil, conforme pesquisa de Klein (2010), já existem experiências positivas em IES, que integraram em suas matrizes

curriculares a disciplina de Metodologia de Ensino Religioso em seus cursos de Pedagogia. Entre os dados coletados por Klein (2010) estão registros, no formato de memoriais, escrito pelos alunos, mencionando a relevância desta disciplina para a construção de sua prática educativa, entre eles, sobressai o seguinte depoimento:

Após esse período de discussões e reflexões, percebo que tinha uma visão do Ensino Religioso e hoje tenho outra. Acreditava que o Ensino Religioso era trabalhar trechos bíblicos, pois foi assim que eu, como aluna, fui trabalhada. Hoje sei que devemos respeitar as diversidades entre as religiões, vivenciar com os alunos a solidariedade, o respeito, a convivência em harmonia. O professor, ao ministrar uma aula de Ensino Religioso, deveria ter formação, preparo [...] (p. 264).

Nesse excerto o aluno de um curso de Pedagogia atribui a sua experiência escolar em níveis anteriores a compreensão inicial que fazia do Ensino Religioso. Para o coordenador municipal do Ensino Religioso (CMER) a experiência de vida do professor influencia em muito na maneira com a qual ela atuará em sala de aula. Sobre a formação inicial, como ponte para o desfecho de uma prática diferenciada, comenta:

Eu penso que é bem necessário ((uma formação específica para o Ensino Religioso, na formação inicial)), porque a maior dificuldade, que eu vejo enquanto formador, enquanto coordenador do Ensino Religioso é que, ainda, o professor leva muito daquilo que ele tem como história, como cultura... ele leva para dentro de sala de aula, e nós sabemos que a nossa cultura a nossa formação, enquanto sujeitos ela vem de uma cultura que coloca a minha crença como verdadeira e absoluta [...]. Ainda nós vemos muito disso em sala de aula o professor acaba levando muito disso, do discurso dele, da reza, da oração, dos símbolos. Não se vê, não se tem o olhar para o diverso, [...] em sala de aula nós temos que tomar muito cuidado com o nosso discurso [...] dependendo o que eu falo com o meu aluno eu perco ele educacionalmente, falando para o resto da vida [...] esse cuidado com o discurso remete também a Religião né quando eu falo para todo mundo fazer o pai-nosso, por exemplo, o ateu não faz, né... eu estou indo contra a convicção mesmo se houvesse algo que fosse da nossa cultura, nós temos uma cultura muito embasada no cristianismo e tem crianças né que são budistas, enfim judaica, cultura afro, enfim acaba deixando esse sujeito a margem, ele acaba sendo um sujeito periférico porque ele não vai se conhecer enquanto universo religioso (CMER).

CMER procura enfatizar na sua fala a preocupação com o desenvolvimento da criança, no quanto impasses para a aprendizagem e para a relação professor/aluno são gerados a partir de uma abordagem que desconsidere a

pluralidade religiosa dos alunos. Impasses que ultrapassam a área disciplinar do Ensino Religioso, gerando contraposições aos modelos explicativos de outras áreas do conhecimento, como exemplo, no ensino de Ciências. Uma postura tal como a descrita por CMER pode trazer sérios prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, como indicam diversas pesquisas educacionais (CAMPOS, 2004; SEPULVEDA; EL-HANI, 2004; FONSECA, 2006; SANTOS, 2007; KLEIN, 2010; FILHO, 2011; SCHOCK, 2012), cuja ênfase está nas relações entre Ciência e Religião.

Recuperando, mais uma vez, as falas dos alunos concluintes dos cursos de Pedagogia, participantes dessa pesquisa, desenha-se um quadro bastante problemático na formação inicial. Tem-se de um total de 151 alunos, que apenas 25 acreditam estar aptos a docência da disciplina, e destes 60% atribuem o preparo a conhecimentos adquiridos em sua caminhada religiosa ou por meio de atividades vinculadas à instituições religiosas. De acordo com o aluno A22IES1, este sente-se preparado por atividades desenvolvidas com crianças em sua Religião, assim expressou: “Sim, me sinto apto, porque dou evangelização para crianças há 20 anos, no espiritismo”. Já 83,4% dos alunos afirmaram que o curso de Pedagogia não contribuiu para futura atuação com o Ensino Religioso. Um dado preocupante frente a um quadro legislativo que se propõe a romper com as práticas proselitista no interior das escolas públicas.

No entendimento de CMER os professores deveriam ter em sua formação inicial no mínimo um semestre letivo ou 60 horas destinados a tópicos da disciplina de Ensino Religioso, fazendo uma ressalva, para que esses estudos sigam o viés das Ciências da Religião. CMER justifica que a pesquisa científica do Ensino Religioso seria o caminho para romper com os anos de estudos dogmáticos, baseados exclusivamente nos preceitos de uma única Religião. Em sua concepção a universidade e a escola, espaços laicos, tem as condições propícias para trabalhar com o aluno. Considera, ainda, que a abordagem do Ensino Religioso deve visar a compreensão da função do transcendente na vida das pessoas e formar para cidadania, ou seja, para CMER é positivo ensinar o aluno a “[...] respeitar aquele que é ateu, [...] que é Candomblé [...], que é do Xintoísmo, que é da Fé Bahá’í, que é... enfim... independente da convicção, porque é algo do sujeito a escolha, a construção dele, enquanto indivíduo”.

As falhas na formação inicial também foram alvo das declarações de doze dos quatorze professores entrevistados, estas foram agrupadas na subcategoria “A formação inicial deixou lacunas para a docência do Ensino Religioso”. Onze professores declararam ter encontrado dificuldades para atuar com a disciplina e, atribuem essa dificuldade a ausência de conteúdos do Ensino Religioso em sua formação inicial.

Entre os caminhos apontados para superação das dificuldades os professores citaram a pesquisa, a troca de experiências com colegas de trabalho, o cotidiano de sala de aula. Autores, tais como: Zibetti e Souza (2007), Tardif (2008), Malacarne (2007; 2011), reconhecem em suas pesquisas a influência dos saberes adquiridos da experiência na atuação docente. Sobre o tema P10RO ponderou: “[...] você sabe que tem que buscar e falar a verdade. A Pedagogia não dá base para você chegar em sala de aula e atuar como professor. Você tem que buscar né, e depois é a experiência que vai ajudando”. Isso significa que a ação do professor em sala de aula, muitas vezes, é direcionada por conhecimentos “[...] oriundos de sua própria atividade docente” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250), a qual orienta e estrutura sua prática educativa com os alunos.

Uma inquietação recorrente na fala das professoras foi a ausência de cursos de formação continuada na área, indicada por eles como um caminho para superação de fragilidades decorrentes do processo de formação inicial. Treze professoras citaram esse ponto, em intervalos alternados da entrevista. De acordo com CMER são realizados encontros anuais com os professores da Rede Municipal de Ensino, nos quais são ofertadas oficinas temáticas. Entretanto, justifica que o número de aproximadamente 2 mil professores tem sido um desafio para criar condições oportunas para que todos participem. O fato das oficinas serem concomitantes, também, é um problema, para P5RS a dificuldade surge porque é preciso optar entre uma ou outra área do conhecimento. A professora reconhece que:

[...] este ano pelo fato de participar da minha primeira formação optei com relação a uma outra turma que eu tenho que é de alfabetização, então eu percebi assim que eu ia trabalhar só as questões assim.... só as questões de valores familiares.... aí eu fui buscar em livros de histórias [...] tem um livro de história infantil que você pode trabalhar valores [...] sabe eu fui atrás do material que eu poderia usar (P5RS).

P5RS é uma professora em início de carreira, tratando-se de sua primeira participação na formação continuada, oferecida pela SEMED, refletiu e chegou à conclusão que teria mais dificuldades para trabalhar com a alfabetização, nesse caso escolheu a oficina temática na área. Como já tinha em mãos o planejamento do Ensino Religioso e, percebeu que a abordagem dos conteúdos é pelo viés dos valores avaliou estar mais em condições de preparar essas aulas. Posteriormente, a professora afirma que encontrou dificuldades quando se deparou com os conteúdos do 5º ano, pois os conteúdos específicos apresentam maior ênfase na diversidade de crenças (AMOP, 2008).

CMER afirmou que desde que assumiu a coordenação do Ensino Religioso há dois anos, somente, uma oficina foi oportunizada aos professores, com limite de vagas e com duração de 16 horas. CMER admite que “[...] para os professores é um temo curtíssimo”, mas justifica “[...] é o que podemos fazer, dentro das nossas possibilidades”.

No Brasil, de acordo com Malacarne (2007, p. 38), “[...] a formação continuada nem sempre consegue ser tratada com a devida importância no conjunto das circunstâncias que envolvem a atuação de professores”. O autor acrescenta a necessidade de uma revisão nas políticas formuladas para “[...] incentivar e conscientizar os professores pela busca de aperfeiçoamento profissional [...] sob pena de que os resultados não consigam chegar efetivamente a sala de aula” (p. 38). Essa situação também se faz presente na formação continuada de professores de Ensino Religioso, como indicado na análise de dados dessa pesquisa, a baixa carga horária, o limitado número de vagas e a escassa frequência com que são ofertados, fragiliza seus objetivos quanto à superação das problemáticas próprias da docência da disciplina. De modo geral, para que a formação continuada obtenha resultados positivos é preciso andar “[...] na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo [desta maneira] diretamente para a profissionalização do professor [...]” (ANFOPE, 2002, p. 13).

Foi mencionado pelos professores, ainda como dificuldades para docência, a falta de materiais didáticos para o planejamento das aulas. Entre os professores que atuam há pouco tempo com o Ensino Religioso, ou aqueles que estão em início de carreira, houve bastante confusão em identificar a origem dos conteúdos

trabalhados na disciplina. Como apontam os segmentos da entrevista com P5RS, P6RL e P10RO, por exemplo:

E: Como ocorre a seleção dos conteúdos para o planejamento de aulas?

P5RS: Quando eu cheguei, como eu cheguei após as férias, já haviam feito o planejamento [...] é feito pelos próprios professores, aí usa-se bases de alguns textos [...] não vem um livro didático [...] não é uma disciplina, por exemplo, que está no currículo de Cascavel ((usam o da AMOP?)) Não, não é assim oh.... o ensino, a forma como eu aplico, ele não é voltado para a Religião o que eu trabalho, eu trabalho questões de cidadania, de valores éticos... lembra como era OSPB, Organização Social Política do Brasil, porque trabalhava muito isso, muito isso a ética.

P6RL: É vem direto da Secretaria de Educação, daí lá na própria secretaria eles tem um corpo, que eles formam os conteúdos, está dentro do currículo de Cascavel ((de Cascavel?)) sim, tá no currículo de Cascavel.

P10RO: Nós seguimos o planejamento do município, da secretaria... [...] **eu não sei como que funciona esse Ensino Religioso**, eu até acho que nem deveria ter esse conteúdo, porque tem escolas que tem Filosofia [...] eu mesmo não falo sobre Religião na sala de aula, eu falo sobre valores, identidade da criança [grifo nosso].

Estes professores desconhecem a opção da SEMED pelo currículo da AMOP. Silva (2014b, p. 1) admite que na SEMED não existe: “[...] nenhum documento que confirme ou que prove essa “adoção” do currículo da AMOP, no que se refere à disciplina do Ensino Religioso”. A ausência de uma normativa, não justifica, no entanto, o desconhecimento por parte dos professores em relação ao currículo, que norteia o Ensino Religioso.

CMER foi questionado sobre os motivos que levaram a não inclusão da disciplina no currículo de Cascavel, o coordenador atribui essa ausência à linha teórica que fundamenta o documento, em sua observação expressou:

No currículo de Cascavel não aparece, [...] não contemplou o Ensino Religioso, [...] até pela linha teórica que se tem na região Oeste, aqui em Cascavel, e em todos os municípios que fazem parte da AMOP, atendem o materialismo histórico dialético, como o método, né [...].

Em outro intervalo explica: “[...] como ele é obrigatório, a oferta é obrigatória, [...] nós trabalhamos com o currículo da AMOP. E, eles ((SEMED)) vão atender isso então a partir do que é colocado como lei, que vai atender o Ensino Religioso”

(CMER). O coordenador afirma que somente pela força da lei os conteúdos do Ensino Religioso serão anexados a partir de uma reorganização do currículo, que estava sendo programada para o início de 2014¹²¹.

Contraditoriamente, ao que aconteceu em Cascavel, a AMOP reconheceu a necessidade da construção de uma diretriz curricular para o Ensino Religioso, por meio de um grupo de estudos¹²², e iniciou, em 2007, a organização dos conteúdos, o encaminhamento teórico-metodológico e os procedimentos de avaliação do Ensino Religioso.

Um ano após a publicação do “Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná” (AMOP, 2007), foi editado o “Currículo Básico para a Escola Pública Municipal em Ensino Religioso” (AMOP, 2008). A produção desse documento é um indicativo de que a linha teórica, que norteia ambas as propostas curriculares, de Cascavel e dos municípios do Oeste paranaense, não deveria representar um impedimento aos estudos de Religião. Até mesmo porque, Karl Marx (1818-1880), principal expoente do pensamento materialista histórico dialético, incluiu em suas pesquisas tópicos sobre a Religião e a função das instituições religiosas na sociedade¹²³. Apesar da moralidade, da Religião e da metafísica não serem entendidas como formas independentes de explicação do processo de vida, uma vez que o materialismo parte do processo de vida material, elas são por sua vez explicadas, por meio do estudo das condições materiais da vida. Ou seja, “[...] para compreender as instituições, as leis, a arte e os princípios morais de uma sociedade e as mudanças pelas quais uma sociedade passa, é necessário entender a natureza de suas forças produtivas e das relações de produção” (HUGHES-WARRINGTON, 2002, p. 249).

Em síntese, independente da fundamentação teórica escolhida, como base para orientação da prática pedagógica, no currículo municipal, entende-se, que a atual proposta epistemológica do Ensino Religioso, possibilita um amplo leque de abordagens, quer pelo viés da História ou das Ciências da Religião.

¹²¹ Em ofício emitido pela SEMED, em 11 de dezembro de 2014, este setor informou que: “[...] realizará em 2015 reuniões para deliberar a respeito da disciplina de Ensino Religioso com todas as escolas e com o Conselho Municipal de Educação, entretanto, por ora, segue o que consta na LDB, artigo 33 [...]” (SILVAb, 2014, p. 2).

¹²² O grupo de trabalho era composto por educadores e educadoras da região Oeste e por representantes dos segmentos religiosos da região (MENEZES, 2008).

¹²³ Marx e Engels escreveram uma coletânea de estudos sobre Religião, intitulada, na versão espanhola *Sobre la Religión* (Salamanca, Ediciones Sígueme, 1975).

A última subcategoria “Não encontrou dificuldades para atuar com a disciplina” apresenta os segmentos de fala representativos de três professores. Os motivos que justificam a ausência de dificuldades desvelam, que estes professores em sua abordagem da disciplina não tem problematizado a diversidade religiosa brasileira, mas tem pautado o ensino em valores e princípios éticos. Inclusive em outros fragmentos da entrevista com outros professores, estes assumiram que não direcionam seu planejamento para os estudos da Religião, mas usam a disciplina como um espaço para o diálogo, o convívio em sociedade, as relações do homem com a natureza, e até mesmo para resolver conflitos, que surgem no cotidiano da escola (P4RS; P5RS; P6RL; P8RL; P9RO; P10RO; P11RO; P12RC P13RC; P14RC). “[...] a gente não fala sobre Religião porque já deu problemas com pais então a gente acaba evitando”, justifica P6RL.

Os professores entrevistados em sua maioria assumiram esquivar-se dos conteúdos que abrangem tópicos de Religião, como, por exemplo, os do 5º ano, tais como: a presença da religiosidade na vida das pessoas; diferenças e semelhanças dos lugares sagrados; símbolos religiosos; que integram o último semestre letivo, desse período de escolarização, no currículo da AMOP. Entre as estratégias apontadas pelas professoras para evitar a temática está o prolongamento dos conteúdos de outras disciplinas, com as quais trabalham na hora-atividade (Educação Física, Artes, Espanhol). Um exemplo é exposto por P1RN:

Eu acabo abrangendo mais a Língua Espanhola e deixando um pouco o Ensino Religioso ((nem toda semana trabalha com a disciplina?)) nem toda semana, o ano passado mesmo eu estava fazendo o sistema de a cada quinze dias ((e nesse ano, trabalha toda semana?)) uhull... ((a professora emitiu esse som, procurando expressar que estes conteúdos não são trabalhados semanalmente))

Ao mesmo tempo em que evitam falar sobre Religião com os alunos, entre os depoimentos foi frequente a afirmação de que pautam o planejamento das aulas em suas experiências religiosas. Corroboram para compreensão desse conflito na postura dos professores os dados encontrados nas pesquisas de Filho (2011) e Schock (2012). Este último autor, procurando refletir a respeito dos termos Religião e Religiosidade, com professores de Ensino Religioso, percebeu, que:

[...] havia bastante dificuldade de compreensão do referido centro da proposta para o Ensino Religioso escolar e, portanto, da aplicação

deste em sala de aula. Também pude constatar que, quando delineado um objeto numa perspectiva particular, ainda assim persistia certa dificuldade de aplicação pedagógica da apreensão etimológico/epistemológica da questão (SCHOCK, 2012, p. 62).

Entre os professores entrevistados, nesta pesquisa, também foi identificado em suas falas pouca clareza sobre o objeto de estudo do Ensino Religioso e a atual proposta pedagógica, que orienta a disciplina após a alteração do art. 33, da LDB, Lei Federal nº 9394/1996. Do conjunto de afirmações, que nos permitem essa análise, segue a seguinte categorização.

Tabela 12 – Influência da experiência religiosa no planejamento de aulas

| Categoria: Planejamento de aulas norteado pela experiência religiosa | | |
|--|--|--|
| Subcategorias: | | |
| Minha experiência religiosa é importante para a docência do Ensino Religioso | P1RN P2RN P3RN P4RS P7RL P8RL P10RO P11RO P12RC P14RC | “Ah, eu considero porque acima de placa de denominação eu creio em Deus, mas assim na forma de um Deus que se preocupa, que se importa com você” (P1RN). “Com certeza” (P2RN). “Bastante. Eu utilizo a fé que tenho, mas em nenhum momento utilizo os critérios da minha Religião, por exemplo, a minha Religião foca muito o respeito ao outro” (P3RN). “É importante, mas tem que buscar mais né” (P14RC). |
| Minha experiência religiosa não influencia o planejamento de aulas | P5RS P6RL P9RO P13RC | “Bem eu não sei o.... [...] por exemplo, assim eu tenho discernimento e o entendimento de que não pode, eu não posso, por exemplo, eu nem falei antes mas eu não posso discipular o aluno” (P5RS). “Não” (P6RL). “Não, eu nenhum momento eu pude usar isso tomei muito cuidado com essa questão [...] se algum aluno perguntar sim, eu sou evangélica, mas nada além” (P9RO). |
| Em sala de aula pauta o ensino em sua base de fé | | “Uso [...] eu ensino assim as minhas crianças na hora da dificuldade seja qual for a Religião, vá ao quarto ajoelha e peça pro seu lá... pro Deus que ele acredita e tem uns que fala que Deus não existe” (P2RN). “Eu uso quando falo assim pra eles ((alunos)) que a gente tem um único Deus que nós somos seus filhos. É a valorização do ser humano isso eu acho...” (P4RS). “Sim. Olha eu uso mais sem tentar influenciar [...] eu não faço sinal da cruz na hora de oração, porque eu não quero influenciar ninguém com meus gestos , todos os gestos que a professora faz desde o pré até o 5º ano é repetido e a criança tem que ter opções na vida” (P7RL, grifo nosso). “Não, como te falei eu procuro trabalhar mais os valores com as crianças” (P8RL). “Pois é, é complicado você não usar porque isso é cultura e você está arraigado na cultura não tem como ter algo separado, porque já esta internalizado em você” (P12RC). |

Dez professores consideram sua experiência religiosa importante para a docência do Ensino Religioso, e alguns admitem ensinar rezas, durante suas aulas. Quatro professores responderam negativamente, três justificam pela legislação em vigor que não podem basear-se em sua experiência religiosa em sala de aula. Uma das professoras explicou que não explora a Religião em sala de aula, e por isso não toca em assuntos divergentes de sua fé, como explicitado no excerto abaixo:

[...] no início eu discuti com a coordenação da escola, quando você pega as turmas na primeira semana você observa assim quais são os alunos, assim o que você mais sentiu dificuldades na turma, foi aonde eu percebi dificuldades deles com relação a se aceitarem é o *bullying* em sala de aula, é discriminar, ter preconceito [...] aí que discutindo com a coordenação eu falei, eu não vou trabalhar com Religião eu vou trabalhar assim cidadania [...] (P5RS).

Na concepção de P5RS ao evitar as reflexões sobre Religião e religiosidade e explorar mais as situações de conflito emergentes no cotidiano em sala de aula, daria uma maior contribuição para o desenvolvimento da cidadania. As relações de cidadania também fazem parte do plano de estudos do Ensino Religioso, mas não correspondem ao seu principal foco de estudos, nesse caso a professora deixa de lado conteúdos importantes para compreensão da diversidade religiosa, e até mesmo para o entendimento dos conflitos que existem entre as religiões, ou para construir pontes entre Ciência e Religião, nesse horário escolar.

Na subcategoria “Em sala de aula pauta o ensino em sua base de fé” as respostas foram das mais diversas e inquietantes como, por exemplo, a resposta da professora P7RL, esta julga não influenciar seus alunos ao não fazer gestos e sinais religiosos, que, em suas palavras, poderiam privar as crianças de outras opções religiosas em sua vida. Como se a própria oração, ou seja, as expressões verbais, não representassem símbolos religiosos.

Em síntese a carência de uma formação inicial e continuada, que contribua para compreensão da atual proposta do Ensino Religioso, tem corroborado para que se perpetuem nas salas de aula o ensino dogmático e proselitista, contrário às normatizações federais, estaduais e municipais em vigor.

O código que, estes professores têm dominado é o código da religiosidade (RODRIGUES, 2003), em sua grande maioria, desconhecem os PCNER, as DCER e, não em raras exceções, o próprio currículo escolhido pela SEMED, para orientar a prática pedagógica em sala de aula. Estamos diante de um quadro apreensivo, para

usar um termo mais brando, ele indica que as mudanças na legislação não estão sendo suficientes para que ocorram transformações no tratamento epistemológico do Ensino Religioso em sala de aula. Trazendo, implicações para os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, tolhendo oportunidades de uma abordagem interdisciplinar, que propicie reflexões mais amplas sobre Ciência e Religião e seus significados para o desenvolvimento humano. Os resultados obtidos indicam lacunas no currículo; na distribuição da carga horária da disciplina; na prática educativa, que omite os estudos de Religião; nos processos de formação inicial e continuada; no diálogo entre SEMED e professores do Ensino Religioso, entre outras problemáticas.

As IES, também, precisam estar atentas a essa problemática, pois muitos dos alunos, que estão sendo formados em cursos de licenciatura, em seus processos de escolarização, vivenciaram o período em que os modelos catequéticos e teológicos, do Ensino Religioso, predominavam nas escolas brasileiras, como expõe os depoimentos presentes, nesta pesquisa, e nos trabalhos de Klein (2010) e Santos (2007), por exemplo. Uma vez que sobressai na fala das professoras a influência da experiência de vida e, nesse caso a experiência religiosa, na forma como exercem a docência em sala de aula. Um caminho para mudança pode ser trilhado na formação inicial de professores, ampliando, assim, a compreensão que os futuros professores tem a respeito dos estudos de Religião.

Outro ponto que a legislação, apesar de incluir obrigatoriamente o Ensino Religioso na base nacional comum do Ensino Fundamental, não tem conseguido elucidar é a abordagem e, em alguns casos a efetivação, a bons termos dos conteúdos de Ensino Religioso. Um caso, mais incisivo, ocorreu durante o contato com as escolas para realização das entrevistas, em que a disciplina apesar de ser obrigatória nas escolas públicas, não é ofertada, esta situação será analisada em um tópico distinto.

As questões de número 7 e 8 da entrevista enfocavam as relações entre Ciência e Religião e tinham por objetivo identificar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre o tema. A análise das respostas considerou as concepções teóricas de Eliade (1992), apresentadas no capítulo 1, sobre o sagrado e o conceito de Religião formulado por Alves (2013), por sua proximidade com as propostas do PCNER e das DCER, analisadas na seção 3.2 desta dissertação. A Religião para Alves (2013):

[...] nasce com o poder que os homens têm de dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram. Aqui surge a Religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza [...]. Há coisas a serem consideradas: altares, santuários, comidas, perfumes, lugares, capelas, templos, amuletos, colares, livros... e também gestos, como os silêncios, os olhares, as rezas, encantações, renúncias, canções, poemas, romarias, procissões, peregrinações, exorcismos, milagres, celebrações, festas, adorações. [...] não estou dizendo que a Religião é apenas imaginação, apenas fantasia. Estou sugerindo que ela tem o poder, o amor e a dignidade do imaginário. A Religião fala sobre o sentido da vida [...] (p. 24-25; 31; 119).

Quanto à análise da Ciência para estabelecer relações entre a perspectiva empirista de Ciência e a tendência racionalista seguir-se-á o tópico “construção do conhecimento científico” elaborado por Cachapuz e colaboradores (2005) para caracterização sumária destas perspectivas, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Tendências Empirista e Racionalista de Ciência

| Dimensões Epistemológicas | Atributos de Tendência Empirista | Atributos da Tendência Racionalista (contemporânea) |
|---------------------------------------|---|---|
| Construção do conhecimento científico | <p>Os discursos científicos aparecem como verdades absolutas e libertos de toda contingência;</p> <p>O conhecimento científico é dotado de exterioridade – descrição do mundo real;</p> <p>O desenvolvimento da Ciência dá-se por acumulação e justaposição de conhecimentos;</p> <p>Não se faz questão das leis e das teorias senão no fim de uma pesquisa. São valorizadas experiências e observações como elementos independentes da diretriz da teoria;</p> <p>A evolução da Ciência é acumulativa;</p> | <p>Tem em conta as discontinuidades/rupturas entre o tratamento científico dos problemas e o pensamento do senso comum;</p> <p>Nasce da crítica e reformulação de hipóteses, partindo de situações não explicadas pela teoria;</p> <p>Questiona a exigência única de princípios objetivos, lógicos, de rigor e universais para a construção do conhecimento, - que não é definitivo, nem absoluto; manifesta, porém, o seu caráter de corpo coerente de conhecimentos;</p> <p>Evidencia os múltiplos fatores contingentes: filosóficos, culturais, éticos, religiosos, políticos, econômicos e tecnológicos que condicionam ou são constitutivos da atividade de pesquisa – construção social do conhecimento científico;</p> <p>Reconhece que o consenso da comunidade científica tem um papel determinante na aceitação das</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | Não são tidas em conta as relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade ou estas são entendidas como separadas. | teorias, enquanto conhecimento científico público; Concebe-o como empreendimento humano e cultural que procura ser mais acessível aos cidadãos ajudando-os a uma maior consciencialização nas suas opções e tomadas de decisão. |
|--|---|--|

Fonte: Dados parciais do esquema apresentado em Cachapuz et al. (2005, p. 86).

Um caminho possível para analisar a compreensão de Ciência dos entrevistados é focalizando como os participantes da pesquisa se utilizam termos relacionados ao método científico, tais como: observação, experimentação, formulação de hipóteses, coleta e sistematização de dados. Portanto, estes estão entre os aspectos observados na fala das professoras de Ensino Religioso para formulação da Tabela 13 e que serão confrontados com os dados do quadro acima (Quadro 5).

Tabela 13 – Ciência e Religião na concepção de professores da Rede Municipal de Ensino

| Categoria: Diferença entre Ciência e Religião na concepção de professores dos anos iniciais | | |
|---|--|--|
| Subcategorias: | | |
| Existem diferenças | P3RN P4RS P5RS P6RL P9RO P11RO P12RC | Sim. A Ciência busca do novo, busca da renovação e a Religião é mais focada no indivíduo, nos valores, no seu cuidado (P3RN). Sim, existe! Mas eu não sei te explicar (P4RS). Sim. A Religião no meu conceito é crer, acreditar em algo. A Ciência tudo tem que comprovar se não é comprovado não é científico (P5RS). Sim. A Ciência é baseada em experimentos e a Religião é a busca do outro, uma coisa mais abstrata (P6RL). |
| Não existem diferenças | P2RN P8RL P10RO P13RC P14RC | Não. Vamos supor que você vai ensinar um conteúdo sobre avaliação, os hábitos alimentares têm na Ciência e você também trabalha no Ensino Religioso. No Ensino Religioso você vê que tem tudo com a Ciência (P2RN). Pergunta complicada, mas acho que não existe diferença (P8RL). Não. Eu acho que as duas estão interligadas, apesar que têm coisas que só se explica pela Ciência e outras só pela Religião (P10RO). Acredito que algumas Religiões podem ser Ciência, tem uma no espiritismo que parte da Ciência, não todas porque muitas vezes a Religião se torna só fé (P13RC). |

| | | |
|-------------------------------------|----------------------|--|
| <p>Não tem clareza sobre o tema</p> | <p>P1RN P7RL</p> | <p>Sim e não. Sim porque a Ciência ela vai tentar provar coisas mediante a experimentação. Ela vai tentar de alguma forma provar... E quando você fala de Religião, do aspecto religioso, você trabalha mais a questão da fé. A crença não tem com provar, aí tem diferença... Mas eu vejo as duas coisas muito associadas (P1RN). Depende do ponto de vista de cada um, no meu ponto de vista a Religião está aí faz parte ((da formação do sujeito?)) É. ((e a Ciência?)). Aí é complicado colocar na cabeçinha das pessoas, né... (P7RL).</p> |
|-------------------------------------|----------------------|--|

Entre os professores entrevistados 7 declaram existir diferenças entre Ciência e Religião. As concepções formuladas pelos professores são embasadas na valorização das experiências científicas e, nesse caso, predomina a tendência empirista da Ciência, na qual o discurso científico é tido como verdade absoluta e incontestável. Nenhum dos entrevistados colocou as explicações científicas em questão. Estão distantes, portanto, de um conceito que os direcione a considerar que o conhecimento científico é algo não definitivo e está sujeito a retificação de hipóteses, apesar do ser embasado em argumentos coerentes.

Dos professores 5 que afirmaram não existir diferenças entre Ciência e Religião, os princípios metodológicos e epistemológicos foram colocados em uma mesma dimensão teórica. Dados semelhantes foram encontrados por Malacarne (2011) entre professores de Ciências, na região Oeste do Paraná, segundo o autor “Fé e evidências científicas acabam se misturando, assim como os conceitos de Ciência e Religião” (p. 210). A ausência de clareza destes aspectos já são sinais de que possivelmente em sala de aula existam dificuldades para o professor contextualizar conteúdos controversos em que elementos culturais religiosos se apresentem nos discursos produzidos pelos alunos, como, por exemplo: a Origem da Vida e a Origem do Cosmos.

Na última categoria foram incluídas as respostas de 2 professoras que não tem clareza quanto a diferenças entre Ciência e Religião. Mesmo que em alguns momentos posicionem-se de maneira afirmando diferença e em outros não, preferiu-se inseri-los nessa categoria pelo fato de não se declararem para um ou outro posicionamento inicialmente em suas falas. Um exemplo é o excerto, destacado na tabela 13, de P1RN ainda que a fala aponte certa percepção da diferenciação entre Ciência e Religião, na construção argumentativa da professora denota-se a inconstância com que formula seus pensamentos. Malacarne (2011) afirma que,

mesmo tendo em conta as circunstâncias da entrevista, estes professores dificilmente conseguirão “[...] partindo-se dos depoimentos acima [...] deixar claro para os seus alunos situações-problema que requeiram uma compreensão mínima do conhecimento no seu conjunto, principalmente em questões que envolvam Ciência e Religião [...]” (p. 211).

Um ponto a ser observado também na fala das professoras em respeito a concepção de Religião por ela formuladas é a ausência de menção aos símbolos, ritos, mitos, as relações entre vida e morte, origem da vida e do cosmos e os significados do sagrado na Religião. A ideia de crença, transcendência e as relações que o homem estabelece com o sagrado são elementos apenas topicalizados em momentos fragmentados do discurso do professor. Comparando as respostas obtidas nesses excertos da entrevista com os trechos em que os professores falam sobre a docência do Ensino Religioso e o planejamento de aulas registra-se um total ofuscamento do significado da Religião para além de outros aspectos que aqueles relacionados à construção de valores éticos e morais.

Vale, ainda, recuperarmos um intervalo da entrevista de P10RO sobre a teoria da Evolução Biológica, usada como tentativa para explicar Ciência e Religião em sala de aula, sobre a abordagem do conteúdo disse:

A evolução que a Religião fala de um jeito e a Ciência de outro... Não falo muito desse assunto com os alunos. A gente comenta alguma coisa da teoria da Evolução, quando fala da identidade do aluno, de onde veio, o que ele acha, mas não entramos muito a fundo na Religião e na Ciência, isso é um assunto muito complicado para mim... Porque na Pedagogia esse conteúdo não é ensinado e aqui a gente tem só o planejamento que vem da Secretaria (P10RO).

A professora assume em sua própria conduta que a complexidade das relações dialógicas entre Ciência e Religião e o afastamento, que percebe entre essas duas formas de conhecimento em sua formação inicial e continuada são obstáculos para o ensino do tema. Esse quadro desvela que os professores entrevistados de uma maneira geral tem se omitido da sua responsabilidade de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as diferentes formas histórico-religiosas e as teorias científicas utilizadas pelo homem para responder as perguntas, que formula sobre a sua origem. Esses são também elementos importantes dos estudos de Religião e da Ciência para compreensão de como o conhecimento é produzido pelo homem. Dos métodos que se utiliza em busca de respostas aos seus objetivos, das

fontes que recorre para elaborar suas teses e de como esses procedimentos são independentes na Ciência e na Religião, ao mesmo tempo se complementam, podendo se relacionar em termos de perfis conceituais (MORTIMER, 2000, MORTIMER; SCOTT, 2002).

No construtivismo contextual (COBERN, 1996) o modelo de perfil conceitual (MORTIMER, 2000) respalda situações de ensino em que temas controversos suscitam com mais frequência a aproximação entre Ciência e Religião em sala de aula. Este modelo se distingue do modelo de mudança conceitual (POSNER et al., 1982) especificamente porque as concepções prévias dos alunos não precisam ser abandonadas para aquisição das ideias científicas. Há concordância entre os autores (WOOLNOUGH, 1996; MORTIMER, 2000; EL-HANI; BIZZO, 2002) de que os alunos podem sustentar concepções controversas, que são ativadas em diferentes contextos e respondem bem as suas descrições e visões de mundo para dada circunstancia ou momento de aprendizagem. O reconhecimento de que os alunos para acomodarem explicações científicas não precisam romper com suas concepções prévias, que envolvem elementos culturais é um dado significativo para os professores, que em diferentes níveis da Educação, abordam conteúdos que tangenciam conhecimentos de Ciência e Religião.

Entretanto o que tem ocorrido nos processos de formação inicial dos cursos ora investigados são fragilidades significativas tanto na formação para a Religião como na formação para a compreensão metodológica e epistemológica das Ciências. Questão que tem desdobramentos no exercício da profissão e nas próprias estratégias de pesquisa e seleção de conteúdos pelos professores, pois estes no intuito de amenizar tais lacunas privilegiam disciplinas, conteúdos e temas com os quais se sentem mais a vontade para ensinar. Cachapuz e colaboradores (2005) analisando a formação de professores e os estudos sobre as dimensões epistemológicas das tendências empirista e racionalista da Ciência argumentam que “[...] os professores bem (in) formados nesta área podem recuperar um mau currículo e professores com graves deficiências de formação podem matar um bom currículo” (p. 87).

Tecidas tais considerações, reitera-se que as dificuldades destes professores em formar sínteses conceituais de Ciência e Religião se transformam em dificuldades para abordagem de “[...] questões que envolvem estes segmentos no

conjunto da vida e na própria produção de conhecimentos” (MALACARNE, 2011, p. 238).

Nos processos de formação de professores, inicial ou continuada, há que se integrar reflexões que ampliem a compreensão sobre o desenvolvimento humano, suas relações com o meio e o modo como o conhecimento foi concebida em diferentes épocas e como diferentes áreas do conhecimento contribuíram para essas transformações. Estes são tópicos fundamentais para uma melhor abordagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade no interior das escolas.

5.2.1 Os descaminhos do Ensino Religioso na cidade de Cascavel (PR)

A entrevista (APÊNDICE C) em questão foi realizada com um diretor¹²⁴ de escola da Rede Municipal de Ensino, de Cascavel (PR) - (APÊNDICE C). Fragmentos dessa entrevista serão analisados com o objetivo de compreender quais foram os fatores que levaram a direção escolar a excluir, em inobservância ao disposto na LDB, Lei Federal nº 9394/1996, o Ensino Religioso da matriz curricular, nesta instituição pública de ensino. Para identificar as falas do diretor de escola municipal, foi estabelecido o código D15RS, formado a partir da inicial D (diretor), seguido da ordem organização da entrevista (15), e do código de região da escola (RS).

Em relação à formação acadêmica (D15RS) é licenciado em Pedagogia, concluiu o curso em 2003 e fez uma especialização em História da Educação Brasileira. Este é o seu segundo mandato consecutivo como diretor na escola. Em relação as suas percepções, na sociedade, sobre Ciência e Religião, respondeu da seguinte maneira:

Eu vejo assim a sociedade do ambiente que eu convivo, por exemplo, com as pessoas da minha religião, que são católicas, elas não aceitam a cientificidade das coisas ou aquilo que a Ciência esta buscando explicar. Muito pelo contrário, existe sim uma critica aquela coisa foi Deus que criou o mundo é assim e assado e ponto final. Aquilo que a Ciência traz não é levado em consideração pelas

¹²⁴ A princípio seriam realizadas entrevistas com três professores pelo recorte regional, delimitado No capítulo de metodologia, entretanto durante o contato com as escolas para agendar as entrevistas tomou-se conhecimento de que nesta escola a disciplina de Ensino Religioso não é ofertada e, assim sendo a entrevista foi agendada com o diretor da escola.

religiões ou por esse grupo do qual eu conheço, faço parte. O que eu sempre digo para os professores quando os professores me ouvem falar assim, por exemplo, no início de ano ou no conselho de classe gente por favor não façam mais aquela coisa de chegar na sala e fazer oração, eu [...] sou católico mais eu tenho que saber diferenciar que eu posso praticar, usar o meu catolicismo do portão para fora da escola, do portão para dentro da escola eu tenho que ter centrado que a escola é laica ponto final (D15RS).

Nesse caso, o diretor restringiu a resposta a dois espaços da sociedade: escola e Igreja. Na Igreja percebe essas relações em bases conflituosas, em relações de enfrentamento. Na escola reconhece sua identidade religiosa, mas adverte os professores que a escola é laica e, que por isso a Religião deve ser praticada fora dos seus portões. Em outro trecho da entrevista, reconhece a necessidade da escola trabalhar o pluralismo religioso, pois entende que: “[...] a questão do Ensino Religioso na escola, ela traria talvez esse equilíbrio na questão do conhecer as outras religiões e respeitar [...]” (D15RS). Os estudos de Religião seriam, em sua concepção, base para a convivência pacífica em sociedade. Para sua efetivação, entretanto, apresenta como empecilho a ausência da disciplina no currículo da Rede, como segue:

Eu até concordo de, por exemplo, a hora que tiver realmente, por exemplo, o município tem **um currículo prontinho para o Ensino Religioso**, dizendo o que vai estudar, é a Historia das Religiões, porque daí você se o pai vier te questionar... ((tem um documento legal?)) Exatamente, oh pai nos estamos, a professora trabalhou tal conteúdo, ou ela trabalhou sobre a historia do candomblé, por exemplo, **porque ta aqui** oh, por exemplo, nós enquanto escola quando eu entrei na direção foi uma questão que eu apontei para os pais que eu ia fazer o que eu tenho na secretaria o currículo [...] **Ele esta ali eu mostrei para os pais que o currículo esta ali porque o dia que o pai tiver alguma dúvida ele vem até a escola e pode pegar aquele currículo e ler** para não acha que o professor tirou aquele conteúdo da cabeça dele então a mesma coisa, na minha opinião seria a mesma coisa com o Ensino Religioso, oh nós temos o currículo esta aqui esse currículo está a disposição a hora que o pai tem alguma duvida o porque o professor falou isso, aquilo ou aquele outro ta aqui, oh pai o senhor pode ver faz parte do nosso currículo (D15RS, grifo nosso).

Este extrato da entrevista permite estabelecer inferências sobre a representatividade e o *status* alcançado pelo Currículo de Cascavel, no cotidiano das escolas. Scheifele (2013) procurou compreender o significado do currículo para os professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, entre os resultados

obtidos, destacou que os professores “[...] consideram o currículo como um importante instrumento no sentido de direcionar o trabalho do professor e a maioria utiliza basicamente o currículo para construir o seu planejamento” (p. 116). Ainda, sobre a percepção que têm os professores do currículo e a influência dos cursos de formação continuada para o fortalecimento dessa mentalidade, o autor conclui:

[...] os professores encararam o conceito “currículo” como aquela classificação de [...] documento oficial, prescrito, ou parâmetro a ser seguido. No geral, os professores compreendem o currículo como um guia de conteúdos para suas aulas. Isso decorre da visão de importância de currículo disseminada nos cursos de formação continuada que foram oferecidos aos professores na época da construção do Currículo de Cascavel, e da própria história do currículo [...] (SCHEIFELE, 2013, p. 143).

O que se sobressai na fala do diretor é que o currículo não é somente um parâmetro a ser seguido pelos professores, mas é um documento que serve inclusive para debater com os pais, possíveis conflitos quanto aos conteúdos abordados em sala de aula. Falas semelhantes foram registradas em trechos da entrevista com os professores que atuam na Rede de Ensino. Nesse caso, fica a sensação de que o currículo em algumas circunstâncias tem assumido funções para além da sua finalidade no espaço escolar.

Em outros momentos do diálogo, entre diretor e entrevistador, existem segmentos que desvelam mais motivos, pelos quais a escola atualmente não oferta o Ensino Religioso; o momento em que ela foi removida do planejamento do professor de hora-atividade e os caminhos encontrados para completar a carga horária, que deveria ser destinada aos Estudos de Religião.

E: Há quanto tempo não ofertam a disciplina de Ensino Religioso na escola?

D15RS: [...] ainda em 2010, assim na verdade não é que a gente não ofereça [...] Arte, Espanhol, principalmente, aqueles conteúdos que elas ((professoras)) conseguem amarrar com a disciplina de Ensino Religioso, elas procuram explorar [...] porém o que a gente não têm assim é aquela aula destinada especificamente ao Ensino Religioso.

E: Poderia explicar melhor como isso funciona em sala de aula?

D15RS: [...] a gente precisa oferecer Língua Espanhola, Artes e Educação Física e, se a gente restringir, ainda, mais esse período, das três disciplinas vai sobrar muito pouco tempo. Então a gente procura fazer isso, trabalhar conversar com os professores, é uma

decisão do grupo, não só da direção ou da coordenação, isso já vem a três ou quatro anos que a gente vem fazendo esse tipo de trabalho, tá [...] Trabalhar o Ensino Religioso de uma forma sutil [...] na minha opinião se a gente vive num Estado, que tem uma Constituição, que prega a escola tem que ser laica [...] deixa a escola trabalhar os demais conteúdos, é a minha opinião.

E: E como fica em relação ao art. 33 da LDB?

D15RS: Aquela questão que a gente tinha até pouco tempo de chegar na sala e fazer o sinal da cruz, do fazer rezar o pai-nosso, por exemplo, né sou contra [...]. Porque na minha compreensão, eu digo isso assim, estudei acho que foi em 2005, 2006, que foi feito aquele trabalho de construção do currículo da AMOP, [...] então o que a gente via da legislação e aquilo que estava deslumbrando para trabalhar nas escolas [...] era a questão que se chegou um momento assim oh, então o que nos podemos fazer vamos trabalhar a História das Religiões aí você entra num conflito que é justamente esse você tem uma orientação enquanto lei, dizendo que a escola tem que ser laica, então na minha opinião o Ensino Religioso não cabe dentro da escola.

E: Mas isso não é prejudicial, a ausência de estudos de Religião?

D15RS: Na minha opinião não é prejudicial, porque os pais, principalmente, eles confundem muito o que seria para gente trabalhar os conteúdos de Ensino de Religioso na escola com aqueles conteúdos que se aprende na igrejas, que cada um segue, né, sua religião com a catequese. Então o que acontece o pai que é católico, por exemplo, ele quer que seu filho aprenda os conceitos da igreja católica dentro da escola aí o que é evangélico protestante assim sucessivamente então não cabe [...] quando o professor vai trabalhar o conteúdo científico e que há algum conflito com aquela, não um conflito no sentido ah a professora tá indo contra os princípios daquela Religião mais ela está trabalhando um conteúdo o pai não compreende isso e aí ele acha que a professora tá privilegiando uma outra Religião ou que ao está aceitando tá fazendo a cabeça do filho contra aquilo que ele aprende lá na sua igreja.

E: Anteriormente, quando a escola ofertava a disciplina, houve algum problema?

D15RS: Sim, a professora ela estava trabalhando os conteúdos [...] ela foi trabalhar a história propriamente dita a História das Religiões [...] a gente teve esse problema porque a mãe ela não aceitava. Um exemplo a mãe não aceitava que a professora trabalhasse a questão da evolução da espécie, que pra ela a professora tinha que ensinar, que quem criou o homem foi Deus e ponto final né que a criança não poderia ter essa contra referência. Pra ela ((professora)) estava criando um conceito depois no decorrer da sua vida pra chegar, eu acredito nisso ou naquilo, então assim... foi bem complicado.

E: E, os professores o que pensam sobre isso?

D15RS: É praticamente assim, todos os professores, [...] tem essa preocupação com o Ensino Religioso porque praticamente todo mundo tem uma situação parecida com esse tipo de coisa entende, que quando trabalha digamos assim abertamente um conteúdo de Ensino Religioso cria-se uma situação em relação a criança, que chega para a família aí a coisa acaba se distorcendo [...].

E: Existe alguma intenção de ofertar a disciplina futuramente, com a ampliação da hora atividade?

D15RS: [...] eu particularmente, igual te falei abertamente, dizer aqui que vai ter um horário destinado ao Ensino Religioso, a princípio a gente pensa que não.

A princípio o diretor procura justificar que os conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente com Artes e Língua Espanhola, quando possível, mas no andamento da entrevista termina por explicitar seu posicionamento contrário ao Ensino Religioso. Usa como argumento o princípio de laicidade do Estado. Além de justificar na baixa carga horária, destinada a hora-atividade, a orientação para que os professores trabalhem mais os conteúdos das disciplinas de Língua Espanhola, Artes e Educação Física, em detrimento do Ensino Religioso. E, também, outros problemas envolvendo temas controversos do Ensino de Ciências, sendo aqui, a Religião apontada como um obstáculo para a aprendizagem do aluno.

Predomina, ainda, na fala do diretor uma concepção pouco clara do Ensino Religioso e do que dispõe a atual legislação. Em diferentes momentos do diálogo, mencionou a prática pedagógica pautada no modelo catequético, doutrinário e se manifestou contrário a essa orientação. Questionado sobre o art. 33 da LDB, em vigor, contornou a resposta afirmando ter participado dos encontros de elaboração do currículo da AMOP, menciona a História das Religiões, como base de estudo para o Ensino Religioso, mas conclui que a escola como parte do Estado laico deve restringir seu espaço ao conhecimento científico, e que a religião deve ficar a cargo das instituições religiosas. Como problematizado na seção 1.1, desta dissertação, o avanço do Estado Laico não representa a ausência da Religião na sociedade e na escola (ORTIZ, 2001).

De acordo com Domingos (2009) o conceito de Estado laico, ainda, apresenta interpretações distorcidas, a título de exemplo, “[...] quando se confunde laicidade e anticlericalismo, ou laicidade e ateísmo” (p. 45). No ancoradouro do Estado laico estão os favoráveis e contrários a Religião no espaço público, mas essas questões não podem ser colocadas em paridade com os estudos epistemológicos da Religião,

no campo educacional. Sobre o Ensino Religioso Passos (2007b) apresenta relevante contribuição para pensar as diferentes modulações do Ensino Religioso, no âmbito da fé e da educação:

As religiões ensinam suas doutrinas em suas comunidades. As famílias ensinam suas tradições religiosas em casa. A escola básica ensina religião aos estudantes. As Ciências Humanas estudam os variados sistemas religiosos. **Em todos os casos, a religião está sendo ensinada de algum modo, porém, de formas bastante diferentes.** Uma questão é estudar religião para ser religioso, para professar fé em seus princípios; outra é estudá-la para purificar a fé racionalmente, caso típico da teologia; outra, ainda, é estudar religião simplesmente para compreendê-la melhor (p. 30, grifo nosso).

Lamentavelmente,

[...] abster-se de discutir não conduziu o meio acadêmico a contribuir significativamente para o esclarecimento dos fatos. A transferência das discussões sobre os fatos religiosos a ambientes exteriores aos da transmissão racional e publicamente controlada do conhecimento como as Universidades favorece a difusão de ideias distorcidas, fanatizantes e de credices (DOMINGOS, 2008, p. 154).

As IES necessitam repensar as relações entre Educação, Ciência e Religião nos cursos de licenciatura. Sendo a Religião uma das dimensões da vida humana e “[...] se à escola importa conhecer o aluno como um todo, considerar e discutir essa dimensão é indiscutivelmente relevante” (CAMPOS, 2004, p. 119).

Contraponto os resultados obtidos na entrevista com os professores da Rede Municipal de Ensino com os segmentos acima subtraídos do diálogo com a direção escolar, considera-se, que também seria interessante por parte da SEMED repensar o programa de formação continuada destes profissionais. Criando, outros momentos, para além da atual proposta, que alcance um maior número de professores, de maneira a otimizar os resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos do Ensino Religioso em sala de aula. E, sobretudo, ampliar os conhecimentos sobre a epistemologia do Ensino Religioso e a atual orientação para uma prática pedagógica, que considere a pluralidade religiosa brasileira, pautando, sobretudo, a abordagem dos conteúdos no modelo das Ciências da Religião – definido no capítulo 3 desta pesquisa – estabelecendo, assim, pontes para o diálogo entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na História do Brasil, a forte influência da Igreja Católica no campo da educação erigiu os alicerces sobre os quais hoje, ainda, se sustenta, no ambiente escolar, o Ensino Religioso. Este, não mais vestido de uma roupagem humanista cristã, entretanto ainda carece de um *corpus* pedagógico capaz de, minimamente, permitir reflexões sobre: (a) as questões existenciais humanas; (b) o pluralismo religioso brasileiro; e (c) a influência da Religião nos processos de ensino e de aprendizagem, nos diferentes níveis educacionais.

Como se sabe, a legislação federal – mediante a LDB (Lei Federal nº 9394/1996), os PCNER (FONAPER, 1997, 2009) e as DCER (PARANÁ, 2008) –, após e em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988, contemplou a pluralidade religiosa brasileira em âmbito nacional. Assim, no eixo de estudos do Ensino Religioso procuramos, por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, buscar dados que nos auxiliassem na compreensão de como os pedagogos estão sendo preparados para atuarem com essa disciplina nos anos iniciais – do Ensino Fundamental – já que são os pedagogos os profissionais, prioritariamente, habilitados para tal atividade educacional no nosso país. A investigação considerou a formação inicial desses profissionais e os seus desdobramentos dessa formação na docência do Ensino Religioso em situações que exigem do professor um amplo conhecimento da natureza da produção dos conhecimentos religioso e científico.

Um aspecto que inicialmente desvelou esta investigação, como apresentado no capítulo 1, advém da significativa ação da Ordem Franciscana na formação da personalidade brasileira. A recorrência de pesquisas historiográficas sobre as atividades pedagógicas da Companhia de Jesus, nos séculos de história do chamado Brasil Colônia, tem como consequência o ofuscamento da primazia em relação à experiência educacional desenvolvida pelos frades franciscanos em terras brasileiras. Para Sangenis (2006), a historiografia foi tendenciosamente favorável aos jesuítas. Em uma crítica contumaz, o autor afirma que a história dos franciscanos foi escrita à “[...] base de muitos preconceitos, de pouca crítica e, ousaria dizer, de uma remitente preguiça” (SANGENIS, 2006, p. 47). Entretanto, não

há óbice em considerar o trabalho pedagógico dos franciscanos como uma experiência de educação sistematizada; como um *corpus* religioso que circunscreve as raízes da formação católico-cristã nesta nação.

Percorrendo a longa trajetória catequética e proselitista e chegando até a recente orientação para a epistemologia da Religião, os resultados da pesquisa bibliográfica atrelados aos dados da pesquisa de campo indicam que a docência do Ensino Religioso apresenta resquícios das concepções franciscana e jesuíta de educação para fé na prática educativa de muitos dos professores que concordaram em participar dessa pesquisa. Essa postura, que, ainda, predomina entre professores de Ensino Religioso também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, traz implicações para aceitação da disciplina por parte de diferentes grupos escolares, entre eles pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. E prejuízos mais severos, sobretudo em relação ao ensino de Ciências, devido a um conjunto de circunstâncias que colocou em confronto essas duas áreas do conhecimento, em diferentes episódios da História, sobretudo no final do século XVIII, com a proliferação das ideias racionalistas dos cientistas do Iluminismo. Esses episódios tem repercussão na atualidade e ainda geram interpretações equivocadas, quanto aos procedimentos metodológicos e epistemológicos da Ciência e da Religião.

No capítulo 2 foram recuperadas as relações entre Ciência e Religião em eventos da cosmologia copernicana e da mecânica newtoniana, ocorridos nos séculos XVI, XVII e início do XVIII. A problematização dessas relações desenha possibilidades que podem servir de parâmetro para o aprofundamento de discussões nos cursos de licenciatura – e não só no curso de Pedagogia –, com o objetivo de nivelar caminhos para a formação de professores em tópicos de Ciência e Religião. A contextualização histórica desses episódios revela que o desenvolvimento da Ciência Moderna Ocidental esteve em profundo entrelaçamento com a Religião. Esse período, que geralmente é percebido como de ruptura entre a Ciência e a Religião, se bem observado nos temas de estudos tais como os de Alfonso-Goldfarb (2001), Kragh (2001), Mcgrath (2005), Japiassu (2005) e Forato (2006, 2008) pode ser reconhecido como uma época em que essas duas áreas do conhecimento mantinham uma estreita relação. Vale explicitar aqui o pensamento de cientistas como Galileu, Copérnico, Kepler e Newton em relação à Religião. Galileu

teve seu pensamento influenciado pelos métodos literal e alegórico de interpretação bíblica, defendidos pelo teólogo cristão Aurélio Agostinho, que os utilizava na formulação de suas hipóteses de pesquisa. Copérnico e Kepler entendiam que os seus conhecimentos teológicos eram as raízes para a sua visão de universo (ROSA, 2012). Newton não negou sua religiosidade na formação do sistema matemático de leitura do mundo natural, podendo-se inclusive, afirmar que a associação que fez do pensamento científico e filosófico auxiliou no desenvolvimento do deísmo (McGRATH, 2005).

A ideia ferrenha de uma oposição entre os pensamentos religioso e científico se estabeleceria somente no século XIX, quando os cientistas positivistas tomaram como critério de verdade a Ciência Moderna Ocidental (RUSSEL, 2000). Esse capítulo 2 e suas seções contribuíram para a reflexão e o reconhecimento das diferentes visões produzidas por alunos concluintes de cursos de Pedagogia e professores em serviço sobre Ciência e Religião, na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, que foram discutidos no capítulo 5.

Para fazer uma reflexão da formação inicial de professores, antes da análise dos dados, e identificar as implicações dessa formação na atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautamos a investigação no período que compreende o início dos cursos de formação, no final do século XIX até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Esse retrospecto histórico apresentou uma breve descrição sobre as transformações nos cursos de formação, os avanços e as dificuldades, que persistem, para suprir, em sua totalidade, os sistemas de ensino com professores habilitados em nível superior. O capítulo 3 ainda permitiu a análise de particularidades quanto aos caminhos percorridos para a formação de professores para a docência do Ensino Religioso, em outros níveis educacionais e em diferentes Estados brasileiros e, especificamente, sobre a formação do professor dos anos iniciais. Um dado relevante da pesquisa bibliográfica foram os estudos desenvolvidos por Klein (2010), estudos que indicam a existência de experiências positivas em cursos de Pedagogia, que incluíram, em suas matrizes curriculares, a disciplina de Metodologia do Ensino Religioso. Essa proposta revela que é possível provocar mudanças nas práticas pedagógicas de alunos em processo de formação inicial quanto aos equívocos remanescentes de outros modelos do Ensino Religioso,

na esfera educacional, pois esses são modelos que ainda estão bem presentes na prática de muitos professores que atuam com a disciplina nas escolas públicas, como revelaram os dados da pesquisa bibliográfica e de campo. Da pesquisa documental, uma das seções desse capítulo, concentrada na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 1997, 2009) e do currículo do Ensino Religioso (Estado do Paraná e Município de Cascavel), consideramos que as propostas, apesar de denotarem um claro distanciamento em relação aos modelos catequético e teológico ainda, estão muito distantes de um diálogo que leve a um progressivo desenvolvimento da aprendizagem escolar em termos de proposta epistemológica para os anos subsequentes aos iniciais do Ensino Fundamental.

Um importante resultado da pesquisa de campo é que nenhum dos cursos investigados tem atendido ao disposto na legislação em vigor – DCNFP (BRASIL, 2002); DCNGP (BRASIL, 2006) –, quanto aos critérios mínimos para a formação inicial de professores para Educação Básica. Relacionando a análise das matrizes curriculares das IES1, IES2, IES3 e IES4 com a fala dos coordenadores, infere-se que, no processo de reestruturação desses cursos de Pedagogia, não houve a inclusão explícita de temas que contribuam para a formação inicial do Pedagogo em relação à docência do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, como orientam as DCNFP (BRASIL, 2002). E nem mesmo há reflexões que propiciem, na formação inicial, condições para a construção de condutas integrativas e compreensíveis da diversidade religiosa, como indicam as DCNGP (BRASIL, 2006, art. 5, IX-X). Há indícios, nas falas dos coordenadores da existência de uma abordagem superficial do tema ou, ainda, muito distante do que propõe a legislação federal e estadual quanto aos parâmetros curriculares e às diretrizes estaduais sobre a epistemologia do Ensino Religioso. Ainda, diante do exposto, em relação à problemática da pesquisa, conclui-se que a natureza da produção do conhecimento religioso e a influência da Religião para a formação do pensamento humano são conteúdos pouco ou nada enfatizados nos cursos de licenciatura em Pedagogia investigados. Esses dados corroboram os resultados das pesquisas de Libâneo (2006) e de Gatti e Barreto (2009) quanto a lacunas na inclusão de conteúdos específicos do Ensino Fundamental na formação do Pedagogo.

A ausência de uma formação inicial que contemple minimamente os conteúdos com os quais o professor irá trabalhar na Educação Básica nos cursos de Pedagogia tem gerado dificuldades para o ensino, como o demonstram os resultados das entrevistas com os professores da Rede Municipal de Ensino, de Cascavel (PR). Nessas entrevistas, os professores muitas vezes mencionaram a importância do Ensino Religioso para a formação de valores éticos e morais, entretanto o significado da Religião e do transcendente no desenvolvimento da criança sequer foi citado pelos professores em serviço.

Quanto à abordagem dos conteúdos de ética e de moral, explicaram os professores que muitas vezes são “trabalhados” a partir da literatura infantil e isso com a função de formar a moral do aluno, desvinculada do seu aspecto estético. É preciso argumentar, antes de prosseguir com nossas considerações, que mesmo a orientação para moral e ética tem pontos de conflito entre as Religiões e seus princípios respondem a determinados conceitos de época, podendo inclusive apresentar pontos de questionamento.

Nas escolas o horário da disciplina de Ensino Religioso também se constitui, segundo os professores, como um espaço para o diálogo de conflitos que ocorrem no interior da escola, tais como: *bullying*, brigas entre alunos e entre alunos e professores, mas com pouca ênfase sobre os estudos de Religião.

Em relação aos estudos da diversidade religiosa brasileira, os dados indicam que esses tópicos são evitados pela maioria dos professores, que, de um lado, temem não serem compreendidos pelos pais e, de outro, declaram não possuírem formação mínima para trabalhar com Religiões tão distintas. Como exemplo, recuperamos trechos da entrevista com P1RN e P5RS: “[...] evitamos falar de Religião, porque encontramos dificuldades com os pais [...] então evitamos a Religião e falamos mais da higiene, da moral, da ética, dos valores” (P1RN) / “Eu acredito assim, a Pedagogia é muito ampla, ela, assim, dá uma base para você trabalhar com o Ensino Fundamental [...], mas qualquer disciplina que você for trabalhar [...] você terá que se aprofundar, encontrará dificuldades” (P5RS).

Em suma, os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo apontam fragilidades nos processos de formação inicial e continuada dos docentes de Ensino Religioso que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas fragilidades se concentram em dificuldades para compreender o objeto de estudo da disciplina;

manutenção de posturas ligadas aos modelos catequéticos e teológicos de ensino, pouca clareza conceitual da natureza dos conhecimentos religioso e científico, confusão conceitual envolvendo tópicos, tais como: “Estado laico”, “secularização”, “Educação Religiosa”, “Ensino Religioso” e “estudos da Religião”, entre outras temáticas que relacionam Ciência e Religião.

As dificuldades em conceituar a natureza da produção dos conhecimentos religioso e científico foram registradas nos discursos dos alunos concluintes de cursos de Pedagogia e dos professores dos anos iniciais. Os alunos concluintes e os professores, em sua grande maioria, concebem a Ciência a partir da perspectiva empirista, em que são valorizadas a acumulação e a justaposição dos conhecimentos. Nesse caso, a teoria da Ciência é entendida pela maior parte dos participantes da pesquisa como verdades absolutas, postas à prova pela atividade da experimentação e confirmação. As dimensões epistemológicas relacionadas à tendência racionalista (contemporânea) sequer foram mencionadas entre os participantes. Ou seja, a ideia de uma Ciência “[...] guiada por hipóteses, que não se submete apenas à confirmação positiva, mas deve funcionar, também, como tentativa das reedificações das hipóteses” (CACHAPUZ et al., 2005, p. 87), ainda é pouco divulgada nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação continuada.

A ausência na formação inicial e continuada dos Pedagogos de discussões sobre a História e a Epistemologia da Ciência tem fragilizado o aprofundamento do conhecimento sobre o modo como a Ciência é produzida. E, dessa maneira, pouco contribui para que esse professor, ao ensinar tópicos controversos do ensino de Ciências, que tem na Religião seu principal obstáculo, encontre ferramentas que permitam um pluralismo de interpretações (BASTOS et al., 2004), que o levem a diferentes explicações científicas e religiosas a respeito de um determinado conteúdo.

A Religião conceitualmente é pouco compreendida pela maioria dos participantes, que faz uma leitura a partir apenas de contextos éticos e morais e não a percebe enquanto área do conhecimento, que tem influência sobre a formação da opinião pública, mas também tem múltiplos significados para o desenvolvimento humano.

Entende-se que, sem um conhecimento amplo desses campos do conhecimento, o professor encontrará dificuldades para que a interdisciplinaridade

se efetive, tanto nas aulas de Ensino Religioso, quanto no ensino de Ciências. Para esse entendimento corroboram os resultados verificados em estudos desenvolvidos por Sepulveda e El-Hani (2004), Bizzo (2008a), Oliveira e Bizzo (2011), Henrique (2011) e Goldschmidt, (2012), entre outros. Eles tratam de temas controversos e que, frequentemente, suscitam elementos culturais, como a cosmologia e a teoria da Evolução Biológica. Esses pesquisadores têm apontado como um dos principais fatores de conflito para o ensino de Ciências, as crenças religiosas pessoais de alunos e professores. Estes são pontos que, portanto, também geram implicações para a docência do Ensino Religioso, já que esses conflitos podem ser reforçados ou reduzidos segundo a postura dos professores em relação à Ciência e à Religião.

É importante lembrar que estamos falando de professores com formação generalista, que atuam ou atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que futuramente irão trabalhar (ou já o fazem) com os conteúdos de Ciências e de Religião. São professores que, também, no seu cotidiano de trabalho, participam e influenciam no desenvolvimento de crianças, sendo que as suas concepções podem resultar em implicações para a aprendizagem do aluno, uma vez que a criança é assujeitada ao discurso do professor e, ao mesmo tempo, permanece fortemente enraizada na sua cultura familiar. Esses professores, portanto, merecem estarem em contato, em sua formação acadêmica, com essas duas formas de conhecimento para compreender suas explicações e visões de mundo. Esses são fatores que corroboram as afirmações de Junqueira (2001) sobre a necessidade de:

[...] elaboração de uma proposta de caráter mais pedagógico para o Ensino Religioso [...] [sendo que] o exercício de alterar a compreensão deste componente, de um caráter de aula de Religião para o de formação do cidadão na perspectiva de sua identidade sócio-cultural, exige tempo e forte movimento acadêmico (p. 5).

Passados quatorze anos do indicativo de Junqueira (2001) de que as mudanças deveriam iniciar nos cursos de formação de professores e nos aproximando dos vinte anos da inclusão do Ensino Religioso na matriz curricular do Ensino Fundamental (Lei Federal nº 9475/1997), identificamos que não aconteceram mudanças substanciais que efetivamente contribuam ou possam contribuir para a formação do Pedagogo em relação aos conteúdos que futuramente serão objeto de sua atuação docente no Ensino Fundamental.

A indicação, ora feita, para todas essas problemáticas implicadas nos resultados desta pesquisa, consiste na inserção de disciplinas cujos conteúdos façam referência aos conteúdos e ao histórico do Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia. Avalia-se que muito mais do que o “como ensinar”, o professor precisa ter acesso aos fundamentos do Ensino Religioso, com leituras que o auxiliem na compreensão de conceitos básicos do que é hoje sua proposta de ensino, reconhecendo a profundidade e particularidade própria desta área do conhecimento. Trata-se, pois, de adquirir fundamentos que integrem, inclusive, problematizações sobre as diferentes maneiras de perceber o universo religioso, como, por exemplo, a questão da ausência de Religião, contribuindo, assim, para que o aluno faça distinções quanto a outras formas de pensamento ateu, agnóstico e cético. Indica-se, ainda, a formação de grupos de estudo e pesquisa nas IES, que provoquem reflexões sobre Ciência e Religião, fortalecendo caminhos para a deliberação de políticas educacionais, voltadas à aproximação das relações entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. Espera-se que esse conjunto de sugestões, de alguma maneira, também resulte em proposições para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez., 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/465/424>>. Acesso em: 11 abr. 2014.
- ALEXANDER, D. R. Modelos para relacionar ciência e religião. **Faraday Papers, Reino Unido**, n. 3, p. 1-4, Faraday Institute for Science and Religion, 2007. Disponível em: <www.faraday.st-edmunds.cam.ac.uk/resources/faradaypapers>. Acesso em: 25 out. 2014.
- ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **Da alquimia à química**. São Paulo: Landy, 2001.
- ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O que é história da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP. São Paulo: PUC-SP, 1989.
- ALVES, E. C. Revisitando o conceito de secularização. **Revista de Ciências Sociais: Política & Trabalho**, Paraíba, n. 33, p. 169-186 out. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9039>>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. A elaboração das concepções do ensino religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 56-84. (Coleção Educação: Religião; 5).
- ALVES, R. **O que é religião?** 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.
- APPLE, M. W. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freireana; v. 5).
- ARAÚJO, C. A. A. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, p. 127-142, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ-AMOP. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental** (anos iniciais). Cascavel, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ-AMOP. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal em Ensino Religioso**. Cascavel, 2008. Disponível em: <http://www.amop.org.br/sites/8300/8310/DepartamentodeEducacao/CURRICULO_ENSINO_RELIGIOSO.pdf>. Acesso em 23 mai. 2013.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1971.

BACHA FILHO, T. (Org.). **O Ensino Religioso na escola pública**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas/Secretaria de Educação de São Paulo, 2002.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.

BACON, F. **Novo organon ou verdadeiras indicações acerca da Interpretação da Natureza**. Trad. José Aloysio Reis de Andrade. São Paulo: Edipro, 2014.

BARATA, G. Crianças refletem o imaginário social. **Ciência e Cultura**. [online] v. 56, n. 2, p. 18-19, 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BARBOUR, I. G. **Quando a Ciência encontra a Religião**. Trad. Paulo Salles. São Paulo: Cultrix, 2004.

BARREIRA, L. C. Everardo Adolpho Backheuser. In: FAVERO, M. de L. A.; BRITTO, J. M. (org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ; INEP, 2002, p. 332-338.

BARROS, D. O que as melhores cidades do mundo ensinam para as nossas? **Revista Exame**, São Paulo: Editora Abril, edição 1064, s./p., 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1064/noticias/o-futuro-das-nossas-cidades>>. Acesso em: 28 maio 2014.

BASTOS, F. et al. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. da S. (Orgs.). **Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 9-56.

BERGER, P. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 1, p. 9-24, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/laboratorios/religiosidade/pages/arquivos/desseccularizacaoLERR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Seleção de textos: Franklin Leopoldo e Silva. Trad. Franklin Leopoldo e Silva, Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERGSON, H. **La pensée et le mouvant**: essais et conférences. Paris: Les Presses universitaires de France, 1969. Disponível em: <<http://98266429.free.fr/up/1312187569.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BERNAL, D. J. **Ciência na História**. v. 3, n. 7. Lisboa, Portugal, Livros Horizonte, 1976 (Coleção Movimento).

BERTONI, J. C. **Da legislação à prática docente**: o Ensino Religioso nas escolas municipais. 2009, 280f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

BIACA, V., et al. **Caderno pedagógico de ensino religioso**: o sagrado no ensino religioso. Curitiba, PR: SEED, 2008. (Cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental, v.8).

BIELFELDT, D. Naney Murphy's nonreductive physicalism. **Zygon: Journal of Religion and Science**, Chicago, v. 34, p. 619-628, dez. 1999. Disponível em: <http://www.zygonjournal.org/issue1999_4.html>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BIRMAN, P. (Org.). **Religião e espaço público**. São Paulo: Attar, 2003.

BIZZO, N. A percepção das crianças sobre fenômenos evolutivos: o que pensam jovens que se deparam com fósseis todos os dias? In: MASSARANI, L. (ed.). **Ciência e criança**: a divulgação científica para o público infante-juvenil. Rio de Janeiro, RJ: Museu da Vida; Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008a, p. 32-40.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

BIZZO, N. M. V. Metodologia e prática de ensino de ciências: a aproximação do estudante de magistério das aulas de Ciências no 1º grau. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008b, p. 75-90 (Coleção Magistério: formação e trabalho docente).

BONATO, N. M. da C.; COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 44, p. 275-292, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18_44.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2014.

BONFATTI, P. F. **A expressão popular do sagrado**: uma análise psico-antropológica da Igreja Universal Do Reino De Deus. São Paulo: Paulinas, 2000.

BOSCATO, L. O anarquismo espiritual da contracultura: uma abordagem dos movimentos alternativos das décadas de 1960 e 1970. In: BOSCATO, L. **Vivendo a sociedade alternativa**: Raul Seixas no panorama da contracultura jovem. 2006. Tese. (Doutorado em História) – USP, São Paulo, 2006, p. 9-61.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOXER, C. **O Império Colonial Português 1415-1825**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOYD, R. N. The Current status of Scientific Realism. In: LEPLIN, J. (Org.). **Scientific Realism**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1984, p. 41-82.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE007_2010.pdf>. Acesso em: 7 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1105, de 23 de novembro de 1999. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 1999. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf>. Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de graduação, de graduação plena (DCNFP). **Diário Oficial da União**, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNGP). **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 97, de 6 de abril 1999. Assunto: Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0596-0601_c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, fls. 17, do **Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes**. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Congresso Nacional Constituinte, **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Assembleia Nacional Constituinte, **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Presidência da República, **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Assembleia Constituinte, **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Congresso Nacional, **Diário Oficial da União**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal, **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1853. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Poder Legislativo. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Palácio do Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 2519, de 16 de março de 1998. Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada no Rio de Janeiro, em 05 de junho de 1992. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2519.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -

Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 8 maio 2014.

BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Palácio do Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 3474, v. fasc. XI. Palácio do Governo Provisório, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 fev. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção de Leis do Brasil**, 1939, p. 50, v. 4. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 15, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Assembleia Geral Legislativa. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Palácio do Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 50370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1961a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 10639, 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**, 10 jan. 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 11105, de 24 de março de 2005. Lei de Biossegurança. Regulamenta os incisos II, IV e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados, cria o Conselho Nacional de Biossegurança – CNBS, reestrutura a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio, dispõe sobre a Política Nacional de Biossegurança – PNB, revoga a Lei nº 8.974, de 5 de janeiro de 1995, e a Medida Provisória nº 2.191-9, de 23 de agosto de 2001, e os arts. 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 16º da Lei nº 10.814, de 15 de dezembro de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11105.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1961b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 18 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 5692, 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, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA). **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 28 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 9475, 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 União**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9475.htm>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Lei. nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008. Brasília, 2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 8/1986. Considera oportuna a extinção dos Cursos de Licenciatura Curta nas Grandes Capitais do País. **Biblioteca Digital**. Brasília: MEC, 1986. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007138.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. **Documenta**, nº 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos Pedagógicos Superiores. **Documenta**, nº 100. Rio de Janeiro: MEC-CFE, 1969, p. 101-112.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF). In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a, p. 102-143.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dez., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010: características gerais da população, Religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 8 maio 2014.

BROOKE, J. H. **Ciência e Religião: algumas perspectivas históricas**. Trad. Ana Sampaio. Portugal: Porto Editora, 2003.

BRUNO, G. **Sobre o Infinito, o Universo e os Mundos**. Trad. Helda Barraco e Nestor Deola. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez., 2008.

BUCCIANTINI, M.; CAMEROTA, M. **Galileo Galilei: Scienza e Religione, scritti copernicani**. Roma, IT: Donzelli Editore, 2009.

BURSZTYN, M. Introdução. In: BURSZTYN, M. (org). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, p. 9-20.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDAS, G. Divulgação Científica e relações de poder. **Informação & Informação**, Londrina, PR, v. 15, n. esp., p. 31-42, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/5583/6763>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CALVINO, J. **As Institutas ou Tratado da Religião cristã**. São Paulo: Cultura Cristã, 2003.

CAMEROTA, M. I rapporto tra scienza e fede in Galilei. **Treccani**, Roma, IT: Istituto della Enciclopedia Italiana, maio 2009, não paginado. Disponível em: <http://www.treccani.it/scuola/tesine/galileo_la_filosofia_e_la_scienza/camerota.html>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CAMPOS, L. de A. **Em nome de Jesus: um estudo sobre Religião, política e cultura na escola pública laica**. 2004, 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Niterói, 2004.

CANÇÃO NOVA. **50 anos do Concílio do Vaticano**. Cachoeira Paulista, SP, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/formacao/internas.php?e=12606#.U2A3Ual2BLM>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

CANDOTTI, E. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ, Fórum da Ciência e Cultura, 2002, p. 15-23.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARNEIRO, B. A. Prefácio. In: SAFFRAY, Dr. **Lições de cousas**. Trad. B. Alves Carneiro. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Garnier, 1919, p. 5-10.

CARON, L. Cursos de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – e a formação de professores de ensino religioso. In: OLIVEIRA, P. A. R. de; MORI, G. de (Orgs.). **Religião e Educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Soter, 2011, p. 189-228.

CARON, L. **O Ensino Religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARON, L. **Políticas e práticas curriculares: formação de professores de Ensino Religioso**. 2007, 354f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, 2007.

CARON, L.; FIGUEIREDO, A. de P. **Histórico dos Encontros Nacionais do Ensino Religioso**. Brasília: CNBB, 1998.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006, p. 13-48.

CASANOVA, P. G. **As novas Ciências e as Humanidades: da academia à política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.

CASCAVEL. **A Cidade: indicadores** (IBGE, 2010; MEC/INEP, 2012). Cascavel, PR: Portal do Município, 2014a.

CASCAVEL. Lei Municipal n. 4212, de 30 de março de 2006. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Valorização dos Professores da da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, e dá outras providências. **Jornal O Paraná**, 31 mar. 2006. Cascavel, PR, 2006.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Vol. II. Ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Estatística Escolar de março/abril de 2014**. Departamento Administrativo: Setor de Documentação Escolar e Estatística, Cascavel, PR, 2014b.

CASTANHO, S. O império e as correntes do mar histórico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009, p. 113-142 (Coleção memória da educação).

CASTELFRANCHI, Y. et al. O cientista é um bruxo? Talvez não: ciência e cientistas no olhar das crianças. In: MASSARANI, L. (ed.). **Ciência e criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil**. Rio de Janeiro, RJ: Museu da Vida/Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008, p. 14-19.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHASSOT, A.. **A Ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004.

CHEHAIBAR, G. Z. **Bioética e crença religiosa: estudo da relação médico-paciente Testemunha de Jeová com potencial risco de transfusão de sangue**. 2010, 167 f.

Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina. São Paulo, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COBERN, W. W. Worldview theory and conceptual change in science education. **Science Education**, v. 80, n. 5, p. 579-610, 1996.

COHEN, I. B.; WESTFALL, R. S. (Orgs.). **Newton: textos, antecedentes, comentários**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto; EDUERJ, 2002.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Catilho Benedetti. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Plano Bienal da CNBB: diretrizes da CEP, 1973-1974, p. 1042-1054. In CNBB. **O Ensino Religioso no comunicado mensal da CNBB (1973-2008)**. Comissão Episcopal Pastoral para Cultura, Educação e Comunicação Social, v. 3, 2010. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/publicacoes-2/documentos-para-downloads-2/cat_view/394-setor-ensino-religioso>. Acesso em: 26 fev. 2014.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Instrução *Dignitas Personae* da Congregação para a Doutrina da Fé sobre questões de bioética**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTELLA, D. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, Pr: Champagnat, 2011, p. 129-140. (Coleção Educação: Religião; 5).

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação de Pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUEVAS, A. Conocimiento científico, ciudadanía y democracia. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, v. 4, n. 10, enero 2008, p. 67-83. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132008000100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2014.

CUEVAS, N. M; DINERO, T. E.; FEIT, M. D. Reading qualitative research from a methodological point of view. **Journal of Health and Social Policy**, 8, p. 73-90, 1996.

CUNHA, A. L. Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0437131.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CUNHA, N. M. **Religiosidade e desempenho escolar**: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte. 2012, 125f. Dissertação (Mestrado em Economia) Faculdade de Ciências Econômicas. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Belo Horizonte, MG, 2012.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 125-141.

CURY, M. J. F. A patrimonialização e a representação das missões jesuítico-guaranis entre o Brasil, Paraguai e Argentina. In: CURY, M. J. F.; SCHALLENBERGER, E. (Orgs.) **A cultura missioneira no universo transfronteiriço**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2013, p. 127-144.

DEBUS, A. G. **El hombre y la naturaleza em el Renacimiento**. Trad. S. Rendón, 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMASTES-SOUTHERLAND, S. et al. Student's conceptual ecologies and the process of conceptual change in evolution. **Science Education**, v. 79, 637-666, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIAS, S. M. **Ensino Religioso no município de Vitória/ES**. 2012, 70f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. São Leopoldo, RS, 2012.

DICKIE, M. A. S. O Ensino Religioso no Brasil. In: SEMINÁRIO ENSINO RELIGIOSO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 2008, Florianópolis, SC. **Anais...** Santa Catarina: Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, ago. 2008, p. 1-7. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/mesas/ER_no_Brasil_Maria_Amelia.pdf>. Acesso em 8 maio 2014.

DOMINGOS, M. de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **REVER, Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 9, v. 3, p. 45-70, set., 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2015.

DOMINGOS, M. de F. N. Escola e laicidade: o modelo francês. **Interações, Cultura e Comunidade**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 4, p. 153-170, 2008. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_4.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2015.

DRAKE, S. **Galileu**. Trad. Maria Manuela Percegueiro. Lisboa: Dom Quixote, 1981.

DRAKE, S.; MACLACHLAN, J. Galileo's Discovery of the parabolic trajectory. **Scientific American**, U.S., v. 232, n. 3, p. 102-110, mar. 1975. Disponível em: <<http://www.scientificamerican.com/article/galileos-discovery-of-the-parabolic/>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril, 1983.

DUTRA, L. H. de A. **Introdução à teoria da Ciência**. 3. ed. rev. ampl. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2009.

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 1, p. 1-25, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1295/129523721004.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: Teoria da Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2, 1999, Valinhos-SP. **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Valinhos, SP: ABRAPEC, 1999, p. 1-14. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A06.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENGLER, S. A distinção relativa entre a Teologia e as Ciências da Religião. In: OLIVEIRA, P. A. R. de; MORI, G. de (Orgs.). **Religião e Educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte, MG: Soter, 2011, p. 229-243.

FALCÃO, W. (Org.). **Conversas sobre a fé e a ciência**: Frei Betto & Marcelo Gleiser com Waldemar Falcão. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

FAVARO, A. et al. **Le opere di Galileo Galilei**. Edizione nazionale sotto gli auspicii di sua maestà il re d'Italia, v. VII, p. 1-755, Florença: G. Barbera, [entre 1890 e 1909]. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k94906b/f764.image>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade linguística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr., 2004.

FIGUEIRA, E. O Ensino Religioso para ensinar ou formar? Um tema forte e delicado. **Pitis & Praxis**, Teologia e Pastoral, Curitiba, PR, v. 2, n. 2, p. 329-344, jul./dez., 2010.

FIGUEIREDO, A. de P. **O Ensino Religioso no Brasil**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILHO, J. C. dos S. Pesquisa Quantitativa *versus* Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. dos S.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 13-59.

FILHO, L. J. M. Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental – E agora? Já sou Pedagogo(a) e não sei ensinar. In: CONGRESSO NACIONAL DO ENSINO RELIGIOSO, CONERE, 6, 2011, Unilasalle, Canoas, RS, p. 77-85. **Anais...** Canoas, RS, 2011.

FILORAMO, G.; PRANDI, C. **As Ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FONSECA, C. Ampliando o círculo de interlocutores (ou, o que um “leigo” tem a ver com a bioética no campo da reprodução assistida?). In: ALLENBRANDT, D.; MACEDO, J. L. de (Orgs.). **Fabricando a vida: implicações éticas, culturais e sociais do uso de novas tecnologias reprodutivas**. Porto Alegre, RS: Metrópole, 2007, p. 173-184.

FONSECA, L. C. de S. "Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?" O conflito entre Religião e Ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, p. 1-17, Caxambu, PB. **Anais...**, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-2305--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FONSECA, L. S. G. **Hans Jonas e a responsabilidade do homem frente ao desafio biotecnológico**. 2009, 468 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, MG, 2009.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: Percursos históricos dos currículos de Formação do Pedagogo na FE/UFRJ**. 2008, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

FORATO, T. C. de M. A filosofia mística e a doutrina newtoniana: uma discussão historiográfica. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 3, p. 29-53, nov., 2008. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/Thais.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

FORATO, T. C. de M. Isaac Newton, as profecias bíblicas e a existência de Deus. In: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006, p. 191-206.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso (PCNER)**. São Paulo: AM Edições, 1997.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso (PCNER)**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANCA, L. E. da S. **O método pedagógico dos Jesuítas**. O “*Ratio Studiorum*”: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FUJIMURA, J. H. The molecular biological handwagon in cancer research. **Social Problems**, 35, p. 261-283, 1988.

GALILEI, G. **Ciência e Fé**. Trad. Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1988.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.

GARUTTI, S. O ensino religioso no contexto escolar. **Revista Cesumar**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, PR, v. 11, n. 2, p. 131-143, jul./dez., 2006. Disponível em:

<<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/view/300>> Acesso em: 26 fev. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

GIOIA, S. C. A razão, a experiência e a construção de um universo geométrico: Galileu Galilei. In: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 179-191.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria A Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-154.

GOLDSCHIMIDT, A. **O ensino de Ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudança**. 225f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Santa Maria, RS, 2012.

GOMES, L. H. de A. **O Projeto CEFAM**: a busca de despertar educadoras; um sonho possível? 1993. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cultural, 1993.

GOMES, W. O estranho caso dos certos discursos epistemológicos que visitam a área de comunicação. In: LOPES, M. I. (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 313-329.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOULD, S. J. **Pilares do tempo**: Ciência e Religião na plenitude da vida. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

GROSBAUM, M. W.; PIMENTEL, I. P.; BRUNSTEIN, R. L. Formação de professores: o projeto CEFAM em foco. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1., 1993, Aveiro, Portugal. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 185-191.

GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 11, p. 255-274, 1989.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

GUERRIERO, S. A Ciência como sistema de crenças no campo das novas Espiritualidades. OLIVEIRA, P. E. de; TESCAROLO, R. (Org.). **Ensaio sobre Ciência e fé**. Curitiba, PR: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 58-75.

GUSSO, A. M., et al. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: SEED, 2010.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, USP, 1972.

HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. 6. ed. Madri: Ediciones Morata, 2007.

HENRIQUE, A. B. **Discutindo a natureza da ciência a partir de episódios da história da cosmologia**. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Instituto de Física. Instituto de Química. Instituto de Biociência. São Paulo, 2011.

HOLANDA, A. M. R. A formação de professores de ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 143-154. (Coleção Educação: Religião; 5).

HUGHES-WARRINGTON, M. Karl Marx (1818-1880). In: HUGHES-WARRINGTON, M. **50 grandes pensadores da História**. Trad. Beth Honorato. São Paulo: Contexto, 2002, p. 245-255.

IGLESIAS, T. C. **A experiência educativa da Ordem Franciscana: aplicação na América e sua influência no Brasil Colonial**. 2010, 447f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2010.

IGLESIAS, T. C. Os franciscanos e a primeira experiência missionário-educativa no Brasil Colonial (1538-1548). In: TOLEDO, C. de A. A. de; RIBAS, M. A. de A. B. R.; JÚNIOR, O. S. (Orgs.). **Origens da Educação escolar no Brasil Colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2012, p. 115-147.

JABOATÃO, A. de S. M. **Novo orbe seráfico brasílico ou chronica dos frades menores da província do Brasil**. Impressa por ordem do Instituto Histórico e

Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, v. I e v. II, [entre 1858 e 1862]. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/182923>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

JANEIRO, I. V. Estructura de La Orden Franciscana em América. In: Congreso Internacional sobre Los Franciscanos en el Nuevo Mundo, 1, La Rábida, 1985, **Actas** del I Congreso Internacional sobre Los Franciscanos en el Nuevo Mundo, p. 173-208. 1985. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3769>>. Acesso em: 10 fev. 2014

JAPIASSU, H. **Ciência e destino humano**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

JENKINS, E. W. The student voice and School Science Education. **Studies in Science Education**, v. 42, p. 49-88, 2006.

JUNQUEIRA, S. R. A. A concepção de uma proposta: o Ensino Religioso em uma perspectiva pedagógica a partir do artigo 33 da LDB. **Relegens Thréskeia: estudos e pesquisa em Religião**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, 2012, p. 1-27. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/relegens/article/viewFile/31047/19966>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

JUNQUEIRA, S. R. A. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 27-52. (Coleção Educação: Religião; 5).

JUNQUEIRA, S. R. A. Formação do Professor de Ensino Religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **REVER, Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 10, p. 62-84, jun., 2010. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

JUNQUEIRA, S. R. A. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **Educere**, Toledo, PR, v. 1. n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/821/718>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, L. T. C.; HOLANDA, A. M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção Temas do Ensino Religioso).

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F.; ALVES, V. P. Formação de professores no Ensino Religioso brasileira na modalidade de Educação a Distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 171-189, jan./abr. 2010.

KANT, I. **A Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KLEIN, R. Ensino Religioso: expectativas e perspectivas discentes em formação docente. **Revista Pistis Praxis**, Teologia Pastoral, Curitiba, PR, v. 2, n. 2, p. 253-267, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3654&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

KLEIN, R.; JUNQUEIRA, S. R. A. A história da formação docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, RS, v. 51, n. 2, p. 358-380, jul./dez. 2011.

KLEIN, R.; JUNQUEIRA, S. R. A. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.org/pdf/1891/1891117303014.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

KLUCK, C.; NACIMENTO, R. de J.; JUNQUEIRA, S. R. A. O ensino religioso e a contribuição da CNBB. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 105-126 (Coleção Educação: Religião; 5).

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da Ciência e iniciação à pesquisa**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOENIG, H. G.; LARSON, D. B.; McCULLOUGH, M. E. **Handbook of Religion and Health**. Nova York: Oxford University Press, 2001.

KOYRÉ, A. **Estudos da história do pensamento científico**. Tradução Márcio Ramalho. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Forense Universitária; Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

KRAGH, H. **Introdução a historiografia da ciência**. Trad. Carlos Grifo Babo. Portugal: Porto Editora, 2001.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 1994.

KREUTZ, L. O professor paroquial católico teuto-brasileiro: função religiosa, sociocultural e política. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003, p. 157-191.

LAGES, J. A. O sagrado como objeto de estudo no Ensino Religioso: a experiência do Paraná. In: SIMPÓSIO SUDESTE DA ABHR, 1, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA ABHR, 1: Diversidades e (in)tolerâncias religiosas. 2013, São Paulo. **Anais...** Universidade de São Paulo, SP, 2013, p. 844-858.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia), p. 410-435.

LATOURE, B. **A Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp. 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1999.

LAZERSFELD, P. E.; WAGNER, I. Jr. **Academic mind**. New York: Free Press, 1958.

LÉPINE, C. Crença e conhecimento: algumas reflexões acerca da fé. **Ciências da Religião**: história e sociedade. São Paulo, v. 11, n. 1, 2013, p. 116-128. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/5730>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

LEVI, J. A. **Compromisso e Solução**: escravidão e as irmandades afro-brasileiras. Origens e formação das Confrarias religiosas no Brasil Colonial (1552-1822). Berlin, Alemanha: Lit Verlag, 2006.

LÉVINAS, E. **Los imprevistos de la história**. Salamanca: Sigueme, 2006.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

LIMA, E. F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 147-162.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: LIMA, E. S. et al. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007, p. 17-33.

LIMA, I. A. de; LIMA, D. V. B. de. A Ordem de São Francisco no Brasil Colônia: um apanhado histórico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL: A experiência colonial no Novo Mundo (séculos XVI a XVIII), 2, 2008, Natal, RN. **Anais...** Natal, set. 2008, p. 1-10. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st3/idelbrando_lim_a_st3.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2014.

LISBOA, S. Fé faz bem é a Ciência que está dizendo: quem crê em algo acima de si vive mais, ganha melhor e é mais feliz. **Superinteressante**, São Paulo, ed. 325, ano 26, n. 13, p. 40-49, nov. 2013.

LOPES, I. C. Giordano Bruno: crítica ao geocentrismo e defesa do universo infinito. **Saberes**, Natal, RN, v. 3, número especial, p. 47-56 dez. 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero%20Especial/Ideusa%20Celestino%20Lopes_p_%2047-56.pdf>. Acesso em: 24 mar 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, N. A personalização do embrião humano: da transcendência na Biologia. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 411-440, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-3132007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2014.

MACEDO, B.; KATZKOWICZ, R. Educação científica: sim, mas qual e como? In: MACEDO, B. (Org.). **Cultura científica: um direito de todos**. Brasília: UNESCO, OREALC, MEC, MCT, 2003, p. 65-84.

MAHNER, M.; BUNGE, M. Is religious education compatible with science education? **Science & Education**, v. 5, n. 2, p. 101-123, abr. 1996. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00428612>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MALACARNE, V. **Caminhos e descaminhos na formação e na atuação dos professores de Ciências**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2011.

MALACARNE, V. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. 2007, 261f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MALVEZZI, M. C. F.; TOLEDO, C. de A. A. de. A formação do professor de Ensino Religioso no Paraná. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 187-198, jan./jun. 2010.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARCOS, W. R. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. **Horizonte**, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 28, p. 1435-1457, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n28p1435>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MARTELLI, S. **A Religião na Sociedade Pós-Moderna: entre secularização e a dessecularização**. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINS, R. de A. A maçã de Newton: lendas e história. In: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006, p. 167-190.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre la Religión**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

McGRATH, A. E. **Fundamentos do diálogo entre Ciência e Religião**. São Paulo: Loyola, 2005.

McGUIRE, J. E.; RATTANSI, P. M. Newton and the "Pipes of Pan". **Notes & Records: The Royal Society Journal of the history of Science**, London, IG, v. 21, n. 2, p. 108-143, dez. 1966. Disponível em: <<http://ls.poly.edu/~jbain/mms/texts/66McGuire%28Pipes%29.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MECENAS, A. L. S. Entre o sagrado e os embates: disputas pela administração das terras e bens da Divina, na Capitania de Sergipe (1816-1818). In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, 9, 2009, Goiânia, GO, **Anais...** Goiânia, maio, 2009, p. 1-9. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2013/01/art_MECENAS_terras_sergipe_OK.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2014.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEZES, E. Para que elaborar um currículo destinado ao ensino religioso nas escolas da região Oeste? **Informativo da AMOP**, Cascavel, PR, ano II, n. 11, ago. 2008, p. 7.

MENSLIN, D. J.; JUNQUEIRA, S. R. A. Cursos de especialização de Ensino Religioso no cenário brasileiro. **Ciências da Religião**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 72-97, 2008. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/editora/Ciencias_Religio/Artigo3-6.2.pdf> Acesso em: 26 abr. 2014.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. C.; SOUZA, E. R. de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p. 19-52.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, M. A *Ratio Studiorum* e os fundamentos de uma cultura escolar na Europa e no Brasil. In: TOLEDO, C. de A. A. de; RIBAS, M. A. de A. B. R.; JÚNIOR, O. S. (Orgs.). **Origens da Educação escolar no Brasil Colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2012, p. 171-198.

MIRANDA, M. do C. T. de. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. Recife: Universitária/ UFPE, 1969.

MONTERO, P. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 47-65, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. (Org.). **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Nomes de deuses: ninguém sabe o dia que nascerá**. São Paulo, Editora da UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002b.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação futura**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2006.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Trad. Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, E.; Le MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Folci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORSE, J. M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nursing Research**, 40, p. 120-123, 1991.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2000.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividades discursivas nas aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID94/v7_n3_a2002.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

MOTA, H. S. **Evolução biológica e Religião**: atitudes de jovens estudantes brasileiros. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2013.

MOTT, L. Primeira visitação do santo ofício à Bahia (1591). In: MOTT, L. **Bahia**: inquisição e sociedade [online]. Salvador, BA: EDUFBA, 2010, p. 17-27. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yn/pdf/mott-9788523208905-03.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

MOURA, M. Mídia e Construção de imagens da tecnociência brasileira. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura científica**: desafios. São Paulo: Editora da USP: Fapesp, 2006, p. 132-179.

MUNANGA, K. Prefácio: Nkisi na Diáspora. In: FIGUEIREDO, J. (Org.). **Nkisi na Diáspora**: raízes Bantu no Brasil. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 8-11.

NAGAMINE, J. M. Licenciatura. In: SENA, L. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 79-90.

NÓBREGA, M. **Cartas do Brasil** (1549-1560). Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381610>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

NÓBREGA, M. **Copia de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nóbrega dela companhia de Jesus y otros padres que estão debaxo de su obedie[n]cia al padre maestre Simon preposito de al dicha companhia en Portugal y a los padres y Hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de Portugues en Castellano, recibidas el año de M.D.L.I**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, João de Barreira e João Álvares, [1551 ou 1552]. Não paginado. Disponível em:

<http://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

NORD, W. A. **Religion and American Education: rethinking a national dilemma**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995. Disponível em: <http://www.uncpress.unc.edu/browse/book_detail?title_id=435>. Acesso em: 21 mar. 2014.

NORD, W. Science, Religion, and Education. **Phi Delta Kappan**, p. 28-33, set. 1999.

NUNES, B. **Cultura Tradicional e Cultura Tecnológica**. São Paulo: Ensaio, 1985.

NUNES, M. T. **Sergipe colonial II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, A. F. Religião e complexidade: implicações axiológicas das Ciências da Religião. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, XXIII, 2005, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR, 2005a, p. 1-8. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0004.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

OLIVEIRA, A. H. Bioética e concepções religiosas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 33, n. 2, p. 77-92, dez. 2007. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path\[\]=1491](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path[]=1491)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OLIVEIRA, G. da S. **Aceitação/rejeição da evolução biológica: atitudes de alunos da Educação Básica**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, G. da S.; BIZZO, N. M. V. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 57-79, 2011.

OLIVEIRA, L. B. de. A formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: leituras e tessituras. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 5, n. 16, p. 247-267, set./dez., 2005b.

OLIVEIRA, P. A. R. de; MORI, G. de (Orgs.). **Religião e Educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte, MG: Soter, 2011.

OLIVEIRA, P. E. de; TESCAROLO, R. (Org.). **Ensaio sobre Ciência e fé**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

OLIVEIRA, T. Religiosidade e educação no século XIII: um olhar sobre o mestre franciscano Boaventura de Bagnoregio. In: OLIVEIRA, T. (Org.). **Religiosidade e Educação na História**. Maringá, PR, Eduem, 2010, p. 23-38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Ranking IDH Municípios 2010. Brasília, DF: PNUD, 2013. Disponível em: <<http://pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 6 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana/INEP, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 8 maio 2014.

ORO, A. P.; STEIL, C. A. (Orgs.). **Globalização e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORTIZ, R. Anotações sobre Religião e globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 16, n. 47, p. 59-74, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7720.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

OTTO, R., **Das Heilige**, Breslau, 1917.

PADERES, A. M.; RODRIGUES, R. de B.; GIUSTI, S. R. Teoria da Complexidade: Percursos e Desafios para Pesquisa em Educação. **Revista de Educação**, Valinhos, SP, v. 8, n. 8, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/172>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

PAIVA, G. J. de. Representação social da Religião em docentes-pesquisadores universitários. **Psicologia**, São Paulo, USP, v. 10, n. 2, p. 227-239, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-6564199900015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 maio 2014.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adulto: contribuição à história da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. Câmara de Legislação e Normas. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 01, de 10 de fevereiro de 2006. Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_01_06.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 03, de 9 de agosto de 2002. Ensino Religioso nas redes públicas do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, PR, 2002. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d37cca3ae7ac904f03256c3800674987/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d37cca3ae7ac904f03256c3800674987/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30cg_.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2013.

PARANÁ. Departamento de Ensino Fundamental. DEF/SEED. Instrução Conjunta nº 001, de 12 de novembro de 2002. Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de educação básica. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, PR, 2002. Disponível em: <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=172>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PARANÁ. Núcleo Regional de Educação de Cascavel. **Municípios de abrangência**. Curitiba, PR: SEED, 2014. Disponível em:

<<http://nre.seed.pr.gov.br/cascavel/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>>. Acesso em: 6 maio 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso (DCER)**. Curitiba, PR: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007a. (Coleção Temas do Ensino Religioso – Pressupostos).

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2007b, p. 21-46.

PASTEUR, L. **L'Age nouveau**. Ed. 99-104, p. 66, Paris, France: Au Siège de la Rédaction, 1957.

PETERS, T.; BENNETT, G. (Orgs.). **Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião**. Trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Loyola: Editora UNESP, 2003.

PIERUCCI, A. F. Interesses religiosos dos sociólogos da Religião. In: ORO, A. P.; STEIL, C. A. (Orgs.). **Globalização e Religião**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 249-262.

PIERUCCI, A. F.; PRANDI, R. **A realidade social das religiões no Brasil: Religião, sociedade e política**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. Revisão Técnica: José Cerchi Fusari. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, P. M. **Para uma Ciência das Religiões em Portugal**. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

POLMANN, J. L.; PEA, R. D. Transformative Communication as a cultural tool for guiding inquiry science. **Science Education**, v. 85, n. 3, p. 223-238, 2001.

PONTIFICIA UNIVERSITÀ DELLA SANTA CROCE. **Lettera al rev. P. Paolo A. Foscari**, 12 aprile 1615. Roma: Centro di Documentazione Interdisciplinare di Scienza e Fede, DISF, [entre 2003 e 2013]. Disponível em: <<http://www.disf.org/Documentazione/155.asp>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

POSNER, G. J., et al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, p. 211-227, 1982.

PRANDI, R. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1991.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

RAMBO, A. B. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. A. (orgs). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003, p. 63-92.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. Ciência e Religião: os debates em torno das pesquisas com células-tronco embrionárias no Brasil. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, RS, ano 12, n. 13, p. 37-56, fev. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/viewFile/15491/10989>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. Reflexões antropológicas sobre a Religião na modernidade: declínio ou reconfiguração do religioso? **Interações: cultura e comunidade**, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 5, p. 99-110, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6689>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM SOCIETATIS JESUS (RATIO STUDIORUM), 1599. Regime escolar e curriculum de estudos. In: MIRANDA, M. (ed.). **O código pedagógico dos jesuítas**. *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus. Edição bilíngue latim-português. Lisboa, Portugal: Esfera do Caos, 2009, p. 52-267.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Ética no ensino de Ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. **Investigação em ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 1, p. 53-66, 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID144/v11_n1_a2006.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

RICOEUR, P. **O justo ou a essência da justiça**. Trad. Vasco Casimiro. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

ROCHA; A. S. da; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. de A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá, PR: Eduem, 2011, p. 81-100.

RODRIGUES, G. S. **O “saber de experiência feito” dos alunos da escola pública e laica: a crescente e silenciosa presença das igrejas evangélicas**. 2003, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Niterói, RJ, 2003.

RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, v. 3 e 4, 1983.

ROSA, C. A. P. **História da ciência: a ciência moderna**. 2. ed. Brasília, DF: FUNAG, 2012.

ROSSI, P. **A ciência e a filosofia dos modernos**. São Paulo: Editora da Unesp/Instituto Italiano di Cultura, 1992.

ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

RUEDELL, P. **Educação religiosa**: fundamentação antropológica-cultural da Religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.

RUSSEL, R. J. **Theology and Science**: current Issue and future directions. Counterbalance Interactive Library, 2000. Disponível em: <<http://www.counterbalance.org/rjr/index-body.html>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SAFFRAY, Dr. **Lições de Cousas**. Trad. B. Alves Carneiro. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1919.

SANCHES, M. A. **Bioética**: Ciência e transcendência. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SANCHES, M. A. O diálogo entre teologia e Ciências naturais. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 179-186, abr./jun., 2007. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/53/05_dialogo_entre_teologia.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SANGENIS, L. F. C. **Gênese do pensamento único em educação**: Franciscanismo e Jesuitismo na História da educação brasileira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, S. F. dos. **Perfil do professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola confessional católica**. 2007, 70f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR, 2007.

SAUCEDO, K. R. R. Docência do Ensino Religioso: Ciência e Religião na formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 5, n. 10, p. 244-261, jul.dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/244/pdf_1> . Acesso em: 5 dez. 2014.

SAUCEDO, K. R. R.; MALACARNE, V. Contracultura: denúncias da sociedade real e sons de utopia nas letras e na voz de Raul Seixas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO ROCK, 1, 2013, 1-10, Cascavel, PR. **Anais do I Congresso Internacional...** Cascavel, PR, Unioeste, out., 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIFELE, A. **Representações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo e o ensino de Ciências no município de Cascavel**. 2013, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, PR, 2013.

SCHLESINGER, H.; PORTO, H. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. v. 1, Vozes, 1995.

SCHLÖGL, E. Ensino Religioso. In: GUSSO, A. M. [et al.]. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 83-98.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre, RS: UFRGS: EST Edições, 1993.

SCHOCK, M. L. **Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo**. 2012, 317f. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação. São Leopoldo, RS, 2012.

SEGRÉ, M. The role of experimente in Galileo's physics. **Archive for History of the Exact Sciences**, v. 23, n. 3, p. 227-252, nov. 1980. Disponível em:<<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00357045#page-1>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SEPULVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Analisando as relações entre educação científica e educação religiosa: II. O uso de casos históricos de cientistas com crenças religiosas como ferramenta na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 3, 2001, 1-18, Atibaia, SP. **Atas do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Científica**. Atibaia, SP: ABRAPEC, 2001.

SEPULVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Quando visões de mundo se encontram: Religião e Ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas. **Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 2, p. 137-175, 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID1113/v9_n2_a2004.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. M. da; KARNAL, L. **O ensino religioso na escola pública do Estado de São Paulo**. Caderno 1. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.

SILVA, L. M. R.; ELIAS, A. C. M. Fé, Ciência e ética: uma discussão sobre células-tronco do ponto de vista do Espiritismo. **Nures**, São Paulo, n. 14, p. 1-4, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nures/revista14/Nures14_ana_cecilia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SILVA, R. N.; et al. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, R. V. M. E. **Ensaio para uma análise sócio histórica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, V. da S. **A formação de pedagogos para o ensino de ciências nos anos iniciais**. 2014, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, PR, 2014a.

SILVA, Z. da. **Ofício**: Do ensino religioso no município de Cascavel. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. Setor Pedagógico. Cascavel, PR, 2014b.

SIQUEIRA, G. do P. **Tensões entre duas propostas do ensino religioso**: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade. 2003, 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP, 2003.

SOUZA JUNIOR, J. P. de. Irmandades religiosas: espaços de devoção disputas políticas na Paraíba oitocentista. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, XXV, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, CE, 2009, p. 1-11. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SOUZA, I. M. de A. Células-tronco: considerações sobre o regime de verdade e o regime de esperança. In: PORTO, C. de M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. (Orgs.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica**: leituras contemporâneas. Salvador, BA: EDUFBA, 2011, p. 153-178.

SOUZA, R. S. A. A renovação popularizadora católica. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 4, p. 46-60, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2001/p_souza.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRIEDER, D. M. Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. **HISTEDBR** online. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, n. 32, p.113-135, dez. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art08_32.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

STRIEDER, D. M. **O ensino de Ciências no contexto teuto-brasileiro: cultura local e cultura científica.** Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2011.

STÜRMER, R. Diálogo inter-religioso. **Revista de Teologia & Cultura: Ciberteologia.** São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 15, p. 53-58, jan./fev. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, F. (Org.). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil:** afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulina, 2001.

THOMAS, N. The primary curriculum: survey findings and implications. In: RICHARDS, C. (ed.) **Primary education.** Londres: A & C. Black, 1980.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TOLEDO, C. de A. A. de; AMARAL, T. C. I. do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Revista HISTEDBR online.** Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 1, n. 14, p. 1-17, jun./2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1248/1060>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

USARSKI, F. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, L. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 47-62.

VALDEMARIN, V. T. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES,** Campinas, SP, v. 20, n. 52, p. 74-87, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300006>. Acesso em: 17 mar. 2014.

VANDERLINDE, T. Uma grande busca espiritual. **Jornal O Paraná,** Cascavel, PR, p. A2, 14 maio 2014. Disponível em: <http://www.oparana.com.br/media/frontpage/edicaocompleta_958.pdf>. Acesso em: 16 maio 2014.

VEIGA, C. G. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D. da; MIRANDA, N. A. de. O papel e os desafios da Ciência e Tecnologia no cenário ambiental contemporâneo. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, III, v. 1, p. 1-11, 2006, Resende/RJ. **Anais do SEGeT 2006.** Resende/RJ: Associação Educacional Dom Bosco, 2006.

VIEIRA, C. C.; BIAZETTO, F. C. B. Escola: lugar de discutir religião? In: FIGUEIREDO, J. (Org.). **Nkisi na Diáspora: raízes Bantu no Brasil.** São Paulo: Acubalin, 2013, p. 65-74.

VOGT, C. (coord.). Percepção pública da ciência e tecnologia no Estado de São Paulo. In: BRENTANI, R. R.; CRUZ, C. H. de B (coord.). **Indicadores de Ciência,**

tecnologia e inovação em São Paulo 2010. São Paulo: FAPESP, 2011, cap. 12, p. 7-51.

VOGT, C. (coord.). Percepção pública da ciência: uma revisão metodológica e resultados para São Paulo. In: LANDI, F. R. (coord.). **Indicadores de Ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2004.** São Paulo: FAPESP, 2005, cap. 12, p. 1-28.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

WERSIG, G. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/030645739390006Y>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

WOOLNOUGH, B. On the fruitful compatibility of religious and science. **Science & Education**, v. 5, n. 2, p. 175-183, abr. 1996. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00428617>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

YIN, R. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEPETA, J. de J. L. Secularização ou Ressacralização? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 129-141, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10717457008>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-252, mai./ago., 2007.

ZIMMERMANN, R. **Ensino Religioso:** uma grande mudança. Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia presencial de IES, em Cascavel (PR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Identificação e Formação acadêmica:

Nome do Coordenador:

Curso de Graduação:

Ano de Conclusão:

Pós-Graduação:

Tempo de atuação na função de coordenador do curso de Pedagogia:

Tempo de atuação na Educação:

2) Sobre o Ensino Religioso:

2.1) No curso de Pedagogia a disciplina de Ensino Religioso está contemplada na matriz curricular ou nos conteúdos de algumas disciplinas?

A - (caso a resposta seja negativa):

A) Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) para o curso de Pedagogia houve alguma alteração na matriz curricular que contemple a diversidade social e cultural religiosa da sociedade brasileira?

B) Existem discussões regulares sobre o campo do Ensino Religioso entre os professores e coordenadores e como elas acontecem? Se existem quais os resultados desses encontros?

C) Acredita que a existência de estudos na graduação sobre a disciplina de Ensino Religioso possam contribuir para atuação dos futuros professores no ambiente escolar?

D) Acha importante que ocorram estudos sobre a diversidade cultural religiosa nos currículos universitários? Qual carga horária seria suficiente para essa área do conhecimento?

E) Como você vê na universidade as discussões entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso?

F) A Universidade é um local apropriado para discutir Ensino Religioso? Por quê?

G) Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? Justifique sua resposta.

B – (caso a resposta um seja afirmativa):

a) Quais são os conteúdos trabalhados em relação ao Ensino Religioso?

b) O Ensino Religioso está incluso nos conteúdos de alguma outra disciplina? Qual a carga horária anual destinada a este conteúdo?

c) Considera importante a permanência do Ensino Religioso nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental? Por quê?

d) Acha importante que ocorram estudos sobre a diversidade cultural religiosa nos currículos universitários?

e) Como você vê na universidade as discussões entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso?

f) Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B - Questionário aplicado em alunos formandos do curso de Pedagogia presencial, em IES de Cascavel (PR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Instituição de Ensino: _____

Religião: _____

Turma: _____ **Ano:** _____ **Data:** ____/____/____

Sobre a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, responda:

a) Tem conhecimento de que esta disciplina compõe a matriz curricular do Ensino Fundamental? () Sim () Não

b) Você teve contato com a disciplina durante a graduação?

() Sim

() Estágio Supervisionado () Outro. Especifique _____ Carga horária

_____ () Não

c) Considera que sua formação acadêmica deu condições para trabalhar com Ensino Religioso? () Sim () Não

d) Em algum momento de sua formação no curso de Pedagogia os conteúdos do Ensino Religioso foram relacionados a conteúdos de alguma outra disciplina.

() Sim

Quais disciplinas: _____

() Não

e) Tem conhecimento de quais são conteúdos trabalhados no Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

() Sim Como tomou conhecimento: _____

Descreva os conteúdos que fazem parte do Ensino Religioso _____

() Não

2 – Caso fosse chamado (a) para trabalhar com o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental se sentiria preparado (a) para tal? Por quê?

3 - Considera importante a permanência dessa disciplina nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

4 - Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? E para o desenvolvimento da criança? Justifique sua resposta.

5 - Em sua opinião existe diferença entre Ciência e Religião? Exemplifique sua resposta.

6 - O século XXI em sua opinião registrou aproximações ou distanciamento entre Ciência e Religião? Exemplifique sua resposta.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com coordenador do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1) Identificação e Formação acadêmica:

a) Nome do Secretário ou Representante:

b) Curso de Graduação:

d) Pós-Graduação:

f) Tempo de atuação na função:

2) Em relação ao Ensino Religioso como ele está contemplado no Currículo da Rede Municipal de Cascavel (disciplina da base comum ou parte diversificada)?

3) Quais as orientações da secretaria quanto ao tratamento didático-metodológico da disciplina de Ensino Religioso?

4) De acordo com a Deliberação nº 01/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná a distribuição de aulas para o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental é prioritariamente para os professores formados em Pedagogia. É possível atender essa exigência legal?

(Caso a resposta seja negativa) A) Qual a formação dos professores de Ensino Religioso? B) Existem critérios e quais são eles para distribuição de aulas de Ensino Religioso?

(Caso a resposta seja afirmativa) a) Na sua opinião seria necessário uma formação específica, durante a graduação em Pedagogia, para trabalhar com o Ensino Religioso nas séries iniciais? b) Qual carga horária seria suficiente para essa área do conhecimento?

c) Sabe se os cursos de Pedagogia em Cascavel contemplam estes conhecimentos em sua matriz curricular?

5) A secretaria realiza encontros regulares entre os professores do Ensino Religioso? Quais temas são abordados?

6) Considera importante a permanência do Ensino Religioso nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental?

7) Como você percebe na sociedade as discussões entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso?

8) Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? E o desenvolvimento da criança? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores de Ensino Religioso dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Identificação e formação do professor:

Nome do Professor:

Curso de Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de atuação com a disciplina de Ensino Religioso:

Metodologia de ensino:

a) Como ocorre a seleção de conteúdos da disciplina de Ensino Religioso (livro didático; currículo; material pessoal)?

b) Como e por quem é formulado o plano de ensino da disciplina?

c) Qual a carga horária da disciplina? Em que dia da semana e em qual horário é ofertada?

d) Qual o número de alunos matriculados no Ensino Religioso?

f) Qual o conteúdo trabalhado em sala de aula no Ensino Religioso?

e) Em sua opinião o que os alunos precisam aprender no Ensino Religioso nos dias de hoje?

3) Sua formação inicial lhe deu as condições necessárias para trabalhar com esta disciplina?

A) (Se encontrou dificuldades) Essas dificuldades em sua opinião advêm de uma possível falha na própria formação superior (graduação ou Pós-Graduação)?

B) (Se encontrou dificuldades) Qual a maneira que encontrou para superar essas dificuldades?

4) Houve algum critério de seleção ou exigência para distribuição da carga horária de Ensino Religioso quando assumiu essas aulas?

5) Considera que ocorreram mudanças no conteúdo e nos encaminhamentos metodológicos do Ensino Religioso pós LDB Lei nº 9.394/96?

6) Percebe alguma relação entre os conteúdos de Ensino Religioso e outras disciplinas do currículo de forte conteúdo científico?

7) Em sua opinião existe diferença entre Ciência e Religião? Exemplifique.

8) O século XXI em sua opinião registrou aproximações ou distanciamentos entre Ciência e Religião? Exemplifique sua resposta.

9) Qual sua Religião? Considera suas concepções religiosas importantes para trabalhar com o Ensino Religioso? Usa sua base de fé em sala de aula, exemplifique? E como aborda conteúdos que divergem da sua fé?

10) Como você percebe na sociedade as discussões entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso?

11) Como a disciplina é vista pelos demais professores, pais e alunos?

12) Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? E para o desenvolvimento da criança? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com diretor de escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Objetivo da entrevista: Verificar os motivos que condicionaram a não oferta da disciplina de Ensino Religioso no currículo básico da escola¹²⁵.

1) Identificação e formação do professor:

Nome do Diretor:

Ano de formação:

Pós-Graduação:

Tempo de atuação na direção escolar:

2) Que motivos condicionaram o fato da escola não ofertar em seu currículo básico a disciplina de Ensino Religioso?

3) Qual sua opinião sobre a ausência de estudos da Religião na escola? O que pensam os professores? E quanto a opinião dos pais sobre o assunto?

4) Existe intenção em ofertar a disciplina? Quais são as implicações para que isso ocorra?

5) Considera importante a permanência do Ensino Religioso nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental?

6) Como você percebe na sociedade as discussões entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso?

7) Em sua opinião a Religião ajuda ou atrapalha o desenvolvimento da Ciência? E para o desenvolvimento da criança? Justifique sua resposta.

¹²⁵ Esta entrevista foi aplicada em um caso específico em que a escola não oferecia no seu currículo a disciplina de Ensino Religioso.

ANEXOS

Título do Projeto: O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONVERSAS SOBRE ÂNTROPOS, THRÉSKEIA E EPISTÊME

Pesquisador responsável: Professor Dr. Vilmar Malacarne – (45)3220-3277

Pesquisador colaborador: Kellys Regina Rodio Saucedo – (45)9917-1259

Em decorrência da necessidade de levantamento de dados para pesquisa de Mestrado em Educação, solicitamos vossa colaboração. A presente investigação tem como foco a formação inicial de professores Pedagogos e sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a disciplina de Ensino Religioso. Os dados serão coletados por meio de entrevistas e questionários. Participam da entrevista coordenadores de cursos de Pedagogia presencial de Instituições de Ensino Superior, localizadas em Cascavel – Paraná, o Secretário de Educação da Rede Municipal de Ensino e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da mesma cidade. As entrevistas gravadas em áudio serão transcritas com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-la integralmente ou em partes na produção de pesquisas científicas.

Os questionários serão aplicados em alunos formandos de pedagogia, com o objetivo de verificar como estão e se estão sendo preparados para atuarem com a disciplina de Ensino Religioso. Em tal procedimento será assegurado total anonimato quanto a identidade das pessoas. Os dados serão analisados com vistas a problematizar a formação inicial do Pedagogo em questões que resultem no diálogo entre disciplinas de forte conteúdo científico e a disciplina de Ensino Religioso. Se em algum momento, do processo de gravação ou, posteriormente, durante a transcrição da entrevista vossa senhoria decida suspender a participação no projeto poderá fazê-lo incondicionalmente. Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelo telefone (45) 3220-3277 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

O TCLE apresenta duas vias, sendo que uma ficará com entrevistado/colaborador. Não havendo custos, nem pagamento para sua participação no estudo. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas codificadas pelo pesquisador. Em caso de mal-estar ou desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado. Informamos que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia do Grupo de Pesquisas em Ciências e Matemática/FOPECIM/UNIOESTE.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do entrevistado/colaborador: _____

Assinatura: _____

Nós, Vilmar Malacarne e Kellys Regina Rodio Saucedo, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

ANEXO B – Folha de Aprovação do Projeto de Pesquisa



PARECER 081/2013-CEP

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Vilmar Malacarne UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 27/06/13, Ata 03/2013 – CEP, o processo CAAE 17781513.3.0000.0107, referente ao projeto, intitulado “O Professor De Ensino Religioso Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Conversas Sobre Ântropos, Thréskeia E Epistême”.

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 27 de junho de 2013.


João Fernando Christofolletti
Coordenador do CEP/Unioeste

Prof. Dr. João Fernando Christofolletti
Coordenador do Comitê de Ética em
Pesquisa com Seres Humanos
Portaria nº 538/2012 - GRE