

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA FORTALEZA DOS SANTOS

**PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA CONFSSIONAL
CATÓLICA**

CURITIBA

2007

SILVANA FORTALEZA DOS SANTOS

**PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA CONFSSIONAL
CATÓLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

CURITIBA

2007

(ATA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou e deu forças para prosseguir até o fim.

Ao Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, pela orientação prestada, paciência e dedicação.

Ao Prof. Dr. Antonio Boeing e Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Ms. Sérgio de Angelis, pelo constante incentivo.

Aos professores participantes da pesquisa realizada, pela preciosa colaboração.

Ao Colégio Nossa Senhora Medianeira, pelo apoio.

Por fim, em especial, à minha família, que sempre acreditou na conclusão deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de um estudo sobre o professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os aspectos investigados foram: as características da escola confessional católica e o seu projeto educativo; o Ensino Religioso como área de conhecimento; a formação inicial e continuada do professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, de enfoque fenomenológico, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário respondido por 141 professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que ministram aulas de Ensino Religioso. Participaram da pesquisa, ao todo, vinte e três escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica – AEC do município de Curitiba. A análise dos dados coletados permitiu o levantamento das informações necessárias para a identificação do perfil do professor de Ensino Religioso. Os resultados do presente estudo revelaram que o professor de Ensino Religioso que atua da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental necessita de maior investimento em cursos de formação continuada, tendo em vista a deficiência em sua formação inicial.

Palavras-chave: Escola católica. Ensino religioso. Formação inicial do professor de ensino religioso. Formação continuada do professor de ensino religioso.

ABSTRACT

This thesis presents a research about the teacher of Religious Teaching in Kindergarten and early years of Elementary School. The aspects investigated were: the characteristics of confessional catholic school and its educational project; the Religious Teaching as a field of knowledge; the initial and continued education of the teacher of Religious Teaching in Kindergarten and early years of Elementary School. The research was done based on qualitative view of phenomenological focus, using, as instrument of collecting data, a questionnaire filled in by 141 teachers of Kindergarten and early years of Elementary School, responsible for Religious Teaching classes. A total of 23 confessional catholic schools, members of Associação de Educação Católica – AEC (Catholic Educational Association) of Curitiba county, participated in the research. The analysis of the gathered data was used to identify the necessary information to know the profile of the teacher who gives Religious Teaching classes. The results of this research showed that the teacher of Religious Teaching in Kindergarten and early years of Elementary School needs greater investments in continued education courses because of his insufficient initial education.

Key-words: Catholic school. Religious Teaching. Initial education for teachers of Religious Teaching. Continued education for teacher of Religious Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras – 1996 conforme levantamentos de ANAMEC/CERIS – 2006	23
Gráfico 2 - Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras – 2004 conforme levantamentos de ANAMEC/CERIS – 2006	23
Gráfico 3 – Sexo dos entrevistados.....	51
Gráfico 4 - Idade do professor de ensino religioso	51
Gráfico 5 - Religião declarada.....	52
Gráfico 6 - Jornada semanal	52
Gráfico 7 - Renda familiar.....	53
Gráfico 8 - Atividades de lazer	54
Gráfico 9 - Eventos culturais de maior frequência.....	54
Gráfico 10 - Preferências culturais	55
Gráfico 11 - Formação inicial do professor de ensino religioso	55
Gráfico 12 - Professor generalista.....	57
Gráfico 13 - Dificuldades encontradas	57
Gráfico 14 - Professores com especialização em ensino religioso.....	58
Gráfico 15 - Participação em cursos de capacitação	59
Gráfico 16 - Tempo de atuação na escola	60
Gráfico 17 - Importância atribuída ao ensino religioso	60
Gráfico 18 - Modelo de ensino religioso na escola.....	61
Gráfico 19 - Metodologia utilizada em sala	62
Gráfico 20 - Recursos tecnológicos	62
Quadro 1 - Relação de colégios.....	17
Quadro 2 - Modelo catequético	35
Quadro 3 - Classificação e identificação dos saberes docentes	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	- Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC	- Associação de Educação Católica
ANAMEC	- Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEE/PR	- Conselho Estadual de Educação (CEE/PR)
CERIS	- Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação
FONAPER	- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNER	- Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	10
1.2 METODOLOGIA.....	10
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	12
2 ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA: UMA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
2.1 A ESCOLA CATÓLICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	14
2.2 A ESCOLA CATÓLICA E O SEU PROJETO EDUCATIVO	19
2.3 A ESCOLA CATÓLICA HOJE	22
3 O ENSINO RELIGIOSO	27
3.1 O ENSINO RELIGIOSO REVESTIDO DE SIGNIFICADO	27
3.2 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
3.3 ENSINO RELIGIOSO: OBJETIVOS E EIXOS DOS CONTEÚDOS	32
4 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO	37
4.1 BREVE HISTÓRICO	37
4.2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO.....	39
4.3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.....	42
5 ANÁLISE DE DADOS	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	71

1 INTRODUÇÃO

A prática profissional da pesquisadora como docente, aliada à percepção da ausência de compreensão do Ensino Religioso no espaço escolar, foi responsável pela escolha do objeto deste estudo, que é o professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas confessionais católicas.

Saber quem é o professor que atua nessa área na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua formação inicial e, possivelmente, contínua, bem como as dificuldades encontradas no exercício de sua profissão, poderá contribuir para um melhor entendimento da formação desse profissional e também revelar o que impede que o Ensino Religioso seja compreendido e encaminhado pedagogicamente como área de conhecimento. Assim, de forma articulada com as demais disciplinas por meio do fazer pedagógico, favorecer-se-á o processo de formação de um novo cidadão, "[...] capaz de despertar e estimular os alunos a viver plenamente sua vida humana, a liberdade na solidariedade, em vista da comunhão" (CATÃO, 1993, p. 99).

Nos últimos anos, a questão da formação do professor tem sido um tema candente entre os debates sobre educação, tanto no que se refere aos aspectos políticos como aos pedagógicos. Essa preocupação é decorrente dos grandes desafios que são impostos à educação por conta dos avanços tecnológicos e científicos ocorridos na sociedade e que têm provocado mudanças no desenvolvimento intelectual, social e cultural afetando diretamente os envolvidos no processo educativo (BEHRENS, 1996).

Nessa perspectiva, o momento requer do aluno o pleno desenvolvimento de seu ser, ou seja, uma formação acadêmica e, principalmente humana para a promoção dos direitos humanos pela prática da justiça e cumprimento do dever. E o professor, sobretudo de Ensino Religioso pode exercer um papel decisivo nesse processo, pois o como fazer está ligado a sua formação como educador e àquilo em que acredita.

Diante disso, o problema que se apresenta é: qual o perfil do professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas confessionais católicas?

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente dissertação propôs-se identificar, na atualidade, o perfil do professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica (AEC) no município de Curitiba.

Por que Perfil?... Porque o intuito desta pesquisa foi buscar algumas “informações que ressaltem as características básicas” sobre o profissional docente da área de Ensino Religioso (HOUAISS, 2001, p. 2. 186).

São os objetivos específicos:

- a) explicitar as características da escola confessional católica, bem como o modelo de Ensino Religioso mais adotado por essas escolas;
- b) analisar a formação dos professores de Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas confessionais católicas pesquisadas;
- c) levantar e analisar as dificuldades apontadas pelos professores participantes da pesquisa com a disciplina de Ensino Religioso;
- d) analisar a participação dos professores da pesquisa em cursos de capacitação em Ensino Religioso nos cursos de formação continuada.

1.2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, de enfoque fenomenológico.

De acordo com Lüdke; André (1986, p. 11-13), as características básicas de uma pesquisa qualitativa são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Para Triviños (1992, p. 43), a fenomenologia é “o estudo das essências, buscando-se no mundo aquilo que está sempre aí, da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço repousa em encontrar este contato ingênuo com o mundo”.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário respondido por 141 professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que ministravam aulas de Ensino Religioso em 23 escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica (AEC). Mattar (1996, p. 99) diz:

O instrumento de coleta de dados é o documento através do qual as perguntas e questões serão apresentadas aos respondentes e onde são registradas as respostas e dados obtidos. [...] Chama-se genericamente de instrumento de coleta de dados a todos os possíveis formulários utilizados para relacionar dados a serem coletados (ou) registrar os dados coletados, utilizando-se de qualquer das possíveis formas de administração (questionário, formulário para anotações, rol de tópicos) a serem seguidos durante uma entrevista de grupo focalizada etc.

Amostragem, conforme explica Mattar (1996, p. 128), quer dizer “qualquer parte da população” que foi definida pelo método de conveniência não probabilístico, porque o universo foi limitado. Para o citado autor (1996, p. 132-133), amostragem não probabilística é:

aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador [...] Amostras por conveniência são selecionadas, como o próprio nome diz, por alguma conveniência do pesquisador.

O questionário dispõe de 19 perguntas com respostas fechadas e de 2 perguntas com respostas abertas. Para Mattar (1996, p. 106):

nas perguntas com respostas abertas, os pesquisados respondem às questões com suas próprias palavras (escrevendo ou falando). Todavia, as perguntas fechadas os respondentes escolhem a(s) resposta(s) ou assinalando graficamente entre um rol predeterminado de opções.

Justifica-se, pois, a escolha dessa abordagem porque é aquela que mais se aproxima das proposições deste trabalho e permite melhor flexibilidade nos dados colhidos. Desse modo, “o pesquisador trabalha com situações complexas, que não

permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir” (MOREIRA, 2001, p. 52).

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo está assim organizado: A primeira parte aborda o objeto de estudo da pesquisa, quem é o professor de Ensino Religioso das escolas confessionais católicas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na seqüência, são abordados os objetivos da pesquisa e a metodologia empregada.

A segunda parte trata da escola confessional católica no Brasil, que está presente desde o período da colonização e que trouxe significativas contribuições para a educação brasileira. Destacam-se, ainda, as características fundamentais da escola confessional católica e a atual situação em que se encontra.

O Ensino Religioso foi abordado em seguida. É feita uma alusão ao Art. 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com nova redação dada pela Lei n.º 9. 475/97, que atribui aos sistemas de ensino a definição do conteúdo do Ensino Religioso, a habilitação, capacitação e admissão de professores. Depois, é analisada a Deliberação n.º 01/06 do Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), que fixa as normas do Ensino Religioso no sistema estadual de ensino do Paraná, em vigor a partir deste ano letivo de 2007.

Destaca-se, a seguir, a formação do professor. O atual contexto desafia o professor de Ensino Religioso com seus pares na construção de um novo cidadão, por meio do fazer pedagógico, e discute a necessária capacitação do professor de Ensino Religioso para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dando prosseguimento, realiza-se a análise dos dados da pesquisa que foi efetivada no período de julho/2006 a fevereiro/2007. Cabe ressaltar que este estudo foi realizado apenas nas escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica no município de Curitiba. Finalizando, encontram-se as considerações finais.

Importa dizer que, nesta dissertação são citadas duas pesquisas. Uma que foi realizada pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais/Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (CERIS/ANAMEC),

publicada em 2006. A outra pesquisa, que é identificada como ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA, foi realizada somente com as escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica do município de Curitiba, no período de jul./2006 a fev./2007 para este estudo.

2 ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA: UMA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A escola católica, no dizer de Alves (2003), trouxe significativas contribuições para a educação brasileira. Muitas ordens religiosas dedicaram-se ao ensino no período de colonização do Brasil.

Neste capítulo destaca-se a ação da Companhia de Jesus que, em duzentos anos de atuação, foi a principal responsável pela escolarização no país. Também o período Pombalino (1759 -1808) em que o Estado assume o encargo da educação, o fim do Padroado (1889) e o movimento da Escola Nova (1920). Abordam-se ainda as características fundamentais da escola católica e a atual situação em que se encontra.

2.1 A ESCOLA CATÓLICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A escola, de modo geral, tem uma importante função, pois é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos, expansão da criatividade, desenvolvimento da humanização, vivência de valores universais, entre outros.

Nesse contexto, encontra-se a escola confessional católica; no entendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no Art. 20, inciso III diz que: “[...] as instituições confessionais são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”. De acordo com o documento: A escola católica, no limiar do terceiro milênio (1998, n.º 9), assim caracteriza a escola confessional católica:

caracteriza-se por ser uma escola para a pessoa e das pessoas. Sendo a promoção humana o fim da escola católica. A pessoa de cada um, com as suas necessidades materiais e espirituais é central na mensagem de Jesus: por isso a promoção humana é fim da escola católica. [...] Esta consciência manifesta a centralidade da pessoa no projeto educacional da escola católica, reforça o seu empenho educativo e torna-a apta a educar personalidades fortes.

Conforme já foi dito, a escola confessional católica está presente no Brasil desde o início da colonização. No período que vai de 1500 a 1759, algumas ordens

religiosas dedicaram-se ao ensino no país, quais sejam: a dos franciscanos, jesuítas, oratorianos, dominicanos, beneditinos, carmelitas e capuchinhos. Porém, pouco se tem registro da ação educacional desses grupos no período colonial, com exceção dos jesuítas (ALVES, 2003).

A Companhia de Jesus, ordem religiosa católica fundada por Santo Inácio, oficializada pela Igreja em 1540, chegou ao Brasil em 1549, representada pelo Pe. Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas (nome pelo o qual se tornaram conhecidos os membros da Companhia de Jesus). Inicialmente, os jesuítas catequizaram e ministraram educação elementar à população indígena e, posteriormente, à população em geral. De acordo com Ribeiro (1995, p.21) “No plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia”.

O ensino predominante no Brasil baseava-se na obra educativa da Companhia de Jesus. Os professores e dirigentes das escolas jesuítas eram orientados pelo manual intitulado *Ratio Studiorum (Ratio Atque Institutio Studiorum)*. Tratava-se de um material que continha normas gerais resultantes das reflexões dos primeiros jesuítas sobre suas experiências na educação. Em 1599 o plano de estudos da Companhia de Jesus foi publicado e se tornou referência para a educação jesuítica durante muitos séculos para a formação do homem cristão (ARANHA, 1996).

O plano de estudos do *Ratio Studiorum* aplicado no Brasil foi além do ensino das primeiras letras; pois continha cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais (ARANHA, 1996).

No período de 1549-1759, os jesuítas aqui no Brasil catequizaram os indígenas, ampliaram em todo país o número de escolas e cursos superiores para a elite; ocuparam-se com a formação de novos religiosos e, como já foi dito, desenvolveram também, métodos de ensino. De acordo com Aranha (1996, p.135):

A atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige especialização, e em que o trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato volta-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resulta daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual.

O ano de 1759 é marcado pela supressão da ordem dos jesuítas de Portugal e também de seus domínios a mando do Marquês de Pombal. A expulsão da Companhia se deve por não corresponder mais aos interesses da Coroa. Azevedo (1963, p. 547) comenta que, “[...] com a expulsão dos jesuítas, o Brasil sofreu a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Foi uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a extensão”.

O período Pombalino (1759-1808), como ficou conhecido, representou uma outra fase na história da escola confessional católica no Brasil. O Estado passou a assumir o encargo da educação, refreando a participação da Igreja de exercer a ação educativa que vinha realizando (MOURA, 2000). Sobre a deficiência na estrutura administrativa do ensino no Brasil neste período, Junqueira (2002, p. 21) relata que:

A educação pública do país era deplorável; a política da metrópole não tolerava a existência de tipografias em sua Colônia; conseqüentemente o povo achava-se no mesmo estado. Eram raros os livros que circulavam e não havia menor gosto pela leitura. As poucas escolas, mal dirigidas, possuíam ainda uma diminuta freqüência de alunos; geralmente as mulheres não aprendiam a ler.

A Lei 16, de 12/8/1834 (Ato Adicional) atribuía às Províncias legislar sobre o ensino primário e secundário. No entanto, a falta de recursos nas províncias para subsidiar o ensino público, gratuito e de qualidade favoreceu o desenvolvimento de escolas confessionais católicas. Muitas dessas escolas mantidas pela Igreja voltaram a se destacar no ensino primário e secundário no país como, por exemplo, o Colégio do Caraça fundado em 1856 pelos padres lazaristas franceses.

Para melhor ilustrar o que foi dito sobre a abertura de escolas confessionais católicas no Brasil no período de 1827 a 1889, foi transcrita uma pesquisa realizada pelo CERIS (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais), por iniciativa da ANAMEC (Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil)

citada por Moura (2000, p. 90-91). O quadro a seguir revela o esforço da Igreja no investimento com a educação em vários pontos do país, num período da história em que o ensino público não atendia as necessidades da população.

Nome da escola	Município	UF	Fundação	Mantenedora
Col. Diocesano Padre Rolim	Cajazeiras	PB	1827	Mitra Diocesana Diocese de Cajazeiras
Col. Da Providência	Rio de Janeiro	RJ	1853	Associação São Vicente de Paulo
Educandário São Vicente de Paulo	Recife	PE	1858	Santa Casa de Misericórdia do Recife
Col. de São Bento	Rio de Janeiro	RJ	1858	Mosteiro de São Bento
Escola Coração de Maria	Rio Grande	RS	1861	Educandário Coração de Maria
Instituto N. Sra. da Salette	Salvador	BA	1862	Instituto N. SRA. Da Salette
Col. São Luís	São Paulo	SP	1867	Sociedade Brasileira de Educação
Escola Doméstica de N. Sra. do Amparo	Petrópolis	RJ	1871	Escola Doméstica N. SRA. do Amparo
Colégio Santa Cruz-Escola de 1.º e 2.º graus	Santa Cruz do Sul	RS	1871	União Sul Brasileira de Educação e Ensino
Col. São José-Escola de 1.º e 2.º graus	São Leopoldo	RS	1872	Soc. Caritativa e Literária S. Francisco de Assis ZC
Col. Sagrado Coração de Jesus	Santa Cruz do Sul	RS	1874	Soc. Caritativa e Literária S. Francisco de Assis ZC
ASPV Colégio Santa Isabel	Petrópolis	RJ	1875	Associação São Vicente de Paulo
Col. N. Sra. do Bom Conselho	Maceió	AL	1877	Sociedade N. SRA. do Bom Conselho
Cong. de Sta. Dorotéia Brasil Colégio Santo Antonio	Belém	PA	1877	Cong. de Sta. Dorotéia Brasil Colégio Santo Antonio
Colégio Franciscano Sto. Antônio	Blumenau	SC	1877	Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil
Colégio N. Sra. das Dores	Uberaba	MG	1885	Sociedade Educadora da Infância e Juventude
Colégio Anchieta	Nova Friburgo	RJ	1886	Sociedade Brasileira de Educação
Colégio Sant'Ana	Goiás	GO	1889	Colégio Santa Rosa de Lima
Escola de 1.º Grau São Francisco de Assis	Pelotas	RS	1889	Soc. Caritativa e Literária S. Francisco de Assis ZC

Quadro 1 - Relação de colégios
 FONTE: Moura (2000, p. 90-91).

Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil passou por transformações sociopolíticas e eclesiais. A Igreja separava-se do Estado, era o fim do "Padroado" no país. Por isso, a Igreja criou mais dioceses e abriu numerosas escolas confessionais católicas em todo o país nos anos subseqüentes, sobretudo do ensino secundário para atender à demanda da época. Azzi (1992, p. 40) valida esta colocação:

Um dos aspectos que mais chama a atenção na análise da atuação dos religiosos a partir da segunda metade do século XIX é a prioridade quase absoluta dada à esfera educativa. São raríssimos os institutos religiosos que não estavam envolvidos de algum modo com a educação.

Vale destacar que, para a camada da população com pouca capacidade financeira, a escolarização significava a possibilidade de ascensão social. A Igreja, por meio de iniciativas educacionais, também procurava atender os menos favorecidos. Um exemplo disso foi o trabalho desenvolvido pelos salesianos em 1898, com as camadas populares, oferecendo oficinas de carpintaria, alfaiataria e sapataria, além do aprendizado da leitura, escrita, do cálculo, teoria musical, canto, catecismo e educação moral (NEGRÃO, 1999).

Avançando no tempo, a década de 1920, na área da educação, é marcada pelas reformas educacionais. Um dos movimentos de maior expressão da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Entre os educadores que lideraram este movimento estão Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo, e Anísio Teixeira, da Bahia.

Essa nova geração de educadores defendia uma escola pública, universal e gratuita em consonância com os princípios liberais republicanos. Nesse entendimento, a educação deveria estar ao alcance de toda a população, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. O ensino deveria ser laico, quer dizer, sem a participação da Igreja, que estivera presente na educação brasileira até então. Fica evidenciada, pois, a oposição à escola particular e católica (ARANHA, 1996).

No final de 1945 foi criada a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), com a finalidade de defender os interesses das escolas confessionais católicas. Desde sua fundação, a AEC realiza encontros, seminários, simpósios, congressos de caráter nacional, envolvendo milhares de educadores católicos, sobre temas de interesse do sistema católico de ensino. Um exemplo disso foi o último congresso realizado em 2004, com o tema: Processo Pedagógico para uma ética planetária. Puhl (1995, p. 7) lembra que:

Sob o ponto de vista de organização, até os anos de 1930, os católicos agiam muito isoladamente, sem uma associação nacional própria. Identificavam-se muito com as demais escolas particulares e participavam dos Sindicatos de Estabelecimentos Particulares de Ensino, embora obedecendo sempre às orientações da hierarquia da Igreja Católica, especialmente nos aspectos característicos de escolas católicas.

A partir de 1950, com a expansão do ensino secundário na escola pública e o aumento da classe média, a Igreja perde uma parte de seu alunado. Todavia, as escolas católicas continuaram a atuar de forma incisiva na formação das novas gerações.

2.2 A ESCOLA CATÓLICA E O SEU PROJETO EDUCATIVO

A Igreja entende que a educação é um direito de todos e que pode contribuir para a melhoria do sistema educativo. Por essa razão, confia à escola confessional católica a missão de realizar um projeto educativo à luz da fé e da vivência cristã, procurando promover uma educação de qualidade, produzir novos conhecimentos e serviços, o que contribui para o desenvolvimento econômico, científico e social. O documento da Sagrada Congregação da Educação Católica (1998, n.º 4) esclarece que:

A escola católica é caracterizada como lugar de educação integral da pessoa humana através de um projeto educativo que tem seu fundamento em Cristo; pela sua identidade eclesial e cultural; pela sua missão de caridade educativa; pelo seu serviço social e estilo educativo.

A escola confessional católica, coerente com os princípios da fé e sabedora de que só existe identidade evangélica se existir uma identidade comunitária igual, tem o compromisso de oportunizar o aprofundamento e vivência da fé, orientando o educando a se integrar na comunidade eclesial, onde poderá crescer numa verdadeira fraternidade e abertura à transcendência.

A ausência significativa de princípios societários mínimos de convivência pacífica e harmônica tem sido a causa para que muitos pais optem por matricular seus filhos em uma escola confessional católica, na busca de uma formação não só acadêmica, mas de efetiva formação humana. Na verdade, espera-se que a escola confessional católica em seu interior exercite o diálogo, que desvele a gênese da violência, que desperte em seus alunos uma predisposição à tolerância, à bondade e à solidariedade como condição de possibilidade para uma sociedade mais pacífica e solidária.

Destacam-se para validar tal afirmação, depoimentos publicados por Litz e Litz (2007, p. 89-100) em que pais de alunos que estudavam em um dos colégios

que participaram da pesquisa, falam sobre o que pensam do projeto educativo do colégio:

- O Colégio [...], através de sua proposta de ensino, atua como importante colaborador e aliado na formação de nossos filhos.
- Creio que o Colégio [...], com um ensino forte e atual, fundamentado nos valores cristãos de amor, fé e justiça, é a terra fértil que ajudará nossas sementes a germinarem e frutificarem.
- [...] Não é por acaso que hoje vários de nós têm filhos matriculados no [...], um colégio que passa aos alunos princípios decisivos na formação de cidadãos conscientes.
- O [...] sempre incentivou muito a criatividade e a formação do indivíduo como cidadão. Os valores que aprendi lá estão presentes na minha vida pessoal e profissional.

Junqueira (2003, p. 25) amplia essa visão quando diz que “a escola católica precisa favorecer, por meio de seu processo educativo, a formação de pessoas capazes de impulsionar as necessárias transformações do mundo e de resistência às opressões que condicionam a nossa época”.

A escola confessional católica assume ainda o papel de co-responsável pelo desenvolvimento social e cultural da comunidade na qual está inserida. Por isso mesmo, em seu projeto educativo, não pode estar alheia aos desafios de seu tempo, sendo capaz de aliar a formação acadêmica do seu aluno à orientação cristã, para o enfrentamento com uma sociedade caracterizada por conhecimentos técnicos e científicos, mas pouco solidária.

Nessa perspectiva, o projeto educativo é para a escola confessional católica o seu ponto de referência, capacitando o educando de hoje a pensar e agir segundo o Evangelho. Em tal processo, de acordo com os documentos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1992, n.º 94) a educação deve: “humanizar e personalizar o homem; ser constantemente reevangelizada em face aos desafios que a sociedade apresenta; educar para a justiça e para o serviço”.

Reportando-se à pesquisa intitulada ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA, alguns professores apontaram que o distanciamento do projeto educativo em relação ao fazer pedagógico do professor seria uma das dificuldades para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso. Ora, o projeto político pedagógico ou projeto educativo, é imprescindível para a definição do tipo de ação educativa da instituição. Tal posicionamento é reforçado por Meneghetti (2002, p. 35) quando diz: “O projeto pedagógico é o ponto de referência da instituição, o documento-base, a maneira como se dispõe a organização interna e a fisionomia da instituição”.

A construção do projeto educativo deve ser coletiva, oportunizando a toda a comunidade escolar discutir a finalidade da escola, buscando a intencionalidade de forma refletida. Segundo Vasconcellos (2000, p. 95) essa construção “envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e a administrativa da escola”.

Junqueira (2003, p. 26-27) aponta alguns elementos-chave pertinentes para a elaboração de um projeto educativo, a saber:

- Missão: anuncia a visão e os objetivos da instituição;
- Fundamentos: explicita a sustentação do projeto, por meio da proposta de ensino-aprendizagem, que deverá nortear o cotidiano dos envolvidos na educação caracterizando a confessionalidade da escola;
- Componentes Curriculares: explicitam os fundamentos, a avaliação das diferentes áreas do conhecimento e nas quais está implícito o caráter confessional da escola;
- Planos: Operacionalizam a atuação: recursos humanos; atualização profissional; evangelização, artístico cultural; lazer e esporte, dentre outras. Dizem respeito às diversas áreas da escola, a partir da missão e dos fundamentos.

Os professores participantes da pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA apontaram ainda que falta um currículo bem elaborado pela escola para a disciplina de Ensino Religioso. O cerne da questão está, sem dúvida, na sistematização do Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos educadores que tratam sobre a questão do currículo, cita-se Vasconcellos (2000, p. 95) que compreende o currículo “como sendo a proposta geral das experiências de aprendizagens, que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares”.

Certamente a escola deve buscar planejar seu próprio currículo, considerando as referências oficiais, em particular para a área de Ensino Religioso, Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), sem, no entanto, ignorar a especificidade da comunidade local, pois, de acordo com Arroyo (1996, p. 46) na escola se convive “com colegas e alunos pertencentes à coletividade, a etnias que têm compreensões diversas do mundo, da vida, das relações sociais. Têm [...] símbolos, rituais, crenças e valores diferenciados”.

O grande desafio para a comunidade escolar é a elaboração de um projeto educativo em que o caráter eclesial da escola confessional católica se faça presente na ação educativa da instituição e que contemple a sistematização do Ensino Religioso por meio de um adequado planejamento curricular.

2.3 A ESCOLA CATÓLICA HOJE

Na pesquisa ESCOLA CATÓLICA / CURITIBA, 23 escolas confessionais católicas vinculadas a Associação de Educação Católica contribuíram neste estudo. Em conversas informais com algumas coordenadoras pedagógicas, obteve-se a informação que a grande maioria dos alunos matriculados nestas escolas é oriunda da classe média e média alta. Alguns advindos de classes populares são bolsistas, pois juridicamente muitas destas escolas são filantrópicas e sem fins lucrativos.

É importante ressaltar que, na pesquisa realizada pelo CERIS/ANAMEC-2006 no mapeamento feito sobre as principais atividades sociais desenvolvidas pelas escolas confessionais católicas, ficou evidenciado o seu compromisso com as comunidades carentes na distribuição de bolsas de estudo em todo o país para os alunos de baixa renda. Os resultados apontam que, em 1996, a proporção de bolsas integrais para o ensino fundamental era de 10,6 e que, em 2005, essa proporção caiu para 6,1.

No Brasil, nas últimas décadas, houve um aumento na oferta de escolas particulares ocasionando uma grande concorrência com as escolas confessionais católicas. Todavia, muitas das escolas confessionais católicas não conseguiram se adaptar e investir em tecnologias, em instalações mais modernas e em recursos humanos. Com o decréscimo nas matrículas, principalmente na educação básica, muitas escolas confessionais católicas estão sendo obrigadas a fecharem suas portas. Por outro lado, há algumas escolas que, mesmo sendo tradicionais, se modernizaram, procurando atender aos desafios de uma nova sociedade sem abrir mão do seu diferencial que é a identidade confessional.

O declínio da escola confessional católica se deve há vários fatores, dentre os quais se destacam: mudança no padrão sócio-econômico das famílias, aumento da concorrência, número elevado de inadimplência, deficiência na gestão da instituição, pouco investimento na divulgação do trabalho realizado, mudanças de prioridades das congregações, queda no número de religiosos, melhoria na qualidade da escola pública, falta de investimento material e humano (ALVES, 2006).

Os gráficos a seguir, apresentados pelo CERIS, ilustram bem a distribuição das escolas confessionais católicas nas regiões do Brasil. No período de 1996 a 2004, houve um decréscimo no número de escolas confessionais católicas nas

regiões: Norte, Nordeste e Sul. Todavia, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste houve um aumento no número de escolas. Isso significa que o número de alunos matriculados em escolas católicas caiu 43,9% nos últimos anos, ou seja, quase 400 mil estudantes no período de 1996 a 2004.

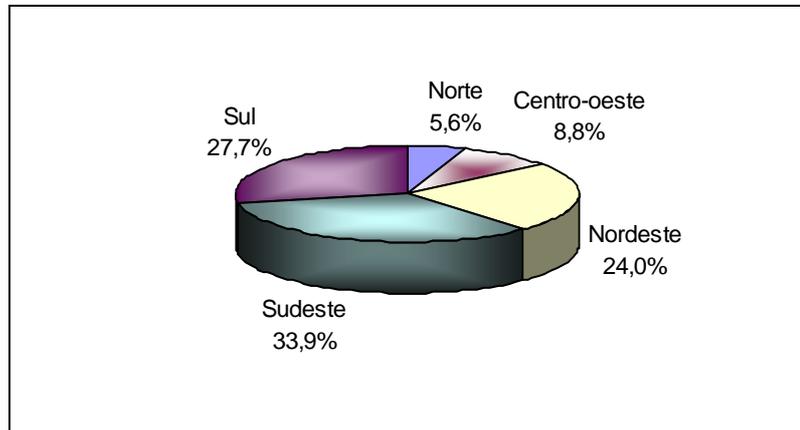


Gráfico 1 - Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras – 1996 conforme levantamentos de ANAMEC/CERIS – 2006

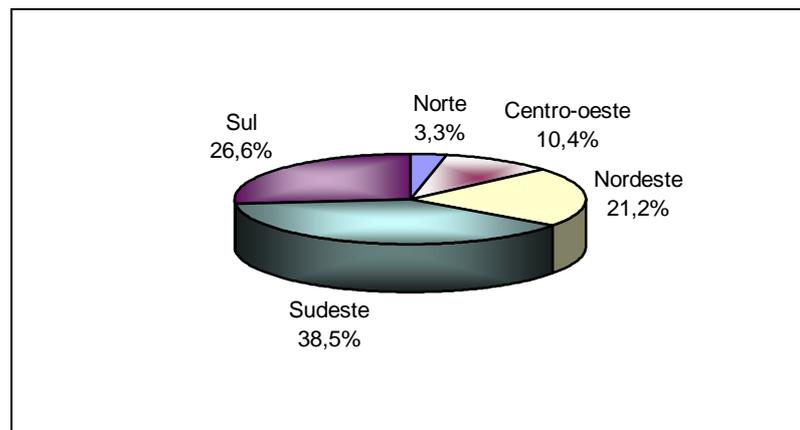


Gráfico 2 - Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras – 2004 conforme levantamentos de ANAMEC/CERIS – 2006

Diante deste quadro, caberá à escola ao menos acelerar o debate sobre essa questão e buscar as possibilidades concretas de soluções alternativas. Para responder aos desafios, a escola confessional católica não pode abrir mão da sua identidade confessional, sendo um diferencial num mercado de muita concorrência. Cabe registrar a proposição relevante do documento da Sagrada Congregação da Educação Católica (1998, n. 11):

A complexidade do mundo contemporâneo convence-nos de quanto seja necessário voltar a dar importância à consciência da identidade eclesial da escola católica. Da identidade católica emergem, com efeito, as características da originalidade da escola, que se estrutura como uma realidade eclesial, lugar de autêntica e específica ação pastoral.

Atualmente, são muitos os esforços para melhorar a qualidade da educação oferecida: uso de novas tecnologias, de novas teorias do conhecimento, investimento na formação profissional dos docentes, etc. A escola confessional católica é, por vezes, motivada a promover certas mudanças em sua prática educativa, as quais nem sempre condizem com a sua identidade confessional; mas é preciso adequar-se a um mercado educacional comercialmente persuasivo. De tais considerações decorre a importância de um claro projeto educativo. A propósito, a Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929, n. 55) traz a seguinte contribuição:

Deve, pois todo o mestre cristão ter sempre presente o que diz Leão XIII em compendiosa sentença: com maior diligência é necessário esforçar-se para que não somente se aplique um método de ensino apto e sólido, mas ainda para que o próprio ensino nas letras e nas ciências seja em tudo conforme a fé católica, principalmente na filosofia, da qual depende em grande parte a reta direção das outras ciências.

Sem dúvida, a identidade confessional revela o diferencial da escola confessional católica em relação às demais escolas e orienta os pais na escolha desta ou daquela escola para os seus filhos. Esse diferencial é utilizado como estratégia de permanência no mercado. Todavia, um eficaz modelo de gestão da escola confessional católica também se faz necessário para atender aos desafios da modernidade. Em tal perspectiva, Alves (2006, p.35) sugere que as escolas católicas adotem uma “gestão participativa, integrada, centralizada, e unificada”, para se tornarem mais eficazes e competitivas.

A contribuição de Alves (2006, p. 39) enfatiza, para as escolas católicas, alguns pontos essenciais:

A superação do excessivo atrelamento existente entre os estabelecimentos de ensino e suas mantenedoras e as estruturas de governo (poder) das Congregações e das Dioceses. [...] O excessivo atrelamento entre as Congregações e a Escola tanto dificulta as tomadas de decisão necessárias e oportunas à boa gestão dos estabelecimentos de ensino e das mantenedoras de um lado quanto, de outro lado, impede a implementação de determinadas opções pastorais, apostólicas e vocacionais por parte de muitas Congregações, para as quais as tradicionais instituições escolares já se tornaram um peso imenso. Dessa forma, tal atrelamento pode comprometer reciprocamente o sadio e profícuo desenvolvimento e até

mesmo a sobrevivência futura de ambas: as Congregações Religiosas e as Escolas Católicas.

Outra constatação feita pela pesquisa ESCOLA CATÓLICA / CURITIBA diz respeito à presença de leigos nessas escolas, não só como docentes como também nos setores administrativos. Segundo Alves (2006), é relevante a criação de verdadeiros espaços nas escolas confessionais católicas para a presença do leigo na condução dos processos administrativos e pedagógicos. O autor explica que não é uma questão de ser melhor ou pior a atuação do religioso em comparação com o leigo, mas, apenas diferente. Em relação a essa diferença no gerir os negócios e nas relações interpessoais é que a escola confessional católica poderia levar vantagens.

Outra questão instigadora é a liderança. Certas vezes, há uma tendência de permanência dos dirigentes por longos períodos em cargos e funções. O criticável é que, neste caso, não responde às novas demandas das instituições de ensino. Por outro lado, falta à nova geração de dirigentes das escolas confessionais católicas capacitação tanto humana quanto profissional, particularmente, no que diz respeito aos religiosos educadores. Esse fato precisa ser ultrapassado havendo um longo caminho a ser percorrido (ALVES, 2006).

A difícil realidade enfrentada pelas escolas confessionais católicas, ao longo das últimas cinco décadas, sinaliza, outrossim, a necessidade de repensar o papel eclesial e social da escola. Nesse sentido, Alves (2006, p. 47) recomenda que a escola católica possa ser, nos dias de hoje, no Brasil:

- Núcleo de referência de excelência acadêmica integral e humanista;
- Estrutura de inserção e de interlocução crítica com a Educação Nacional;
- Espaço de diálogo entre Fé e Cultura, em perspectiva pluralista e complexa;
- Instituição – agente, através da educação, do desenvolvimento nacional;
- Instrumento promotor da Educação da Fé-transmissão da Doutrina Católica;
- Mecanismo socioeconômico de mobilidade social;
- Instância educativa para a solidariedade e a paz, segundo os princípios do humanismo cristão.

Ainda conforme Alves (2006), o momento enseja a criação de um autêntico sistema católico de ensino para que a escola católica possa encontrar eco na sociedade. Assim, é essencial que as escolas católicas no Brasil, em parceria com os organismos nacionais de educação católica - Associação de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e

Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC) - e com o Episcopado, estejam unidos na condução comum de projetos e políticas de apoio.

Em agosto de 2006, as direções da AEC, ABESC e ANAMEC reuniram-se com o propósito de discutir a proposta de Dom Geraldo Majella Agnello, Presidente da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de unificar as instituições a fim de fortalecer e atender melhor aos interesses da Educação Católica do Brasil, em todos os seus níveis e modalidades.

Segundo um comunicado conjunto AEC – ABESC - ANAMEC, a união das três entidades objetivaria:

- construir uma entidade representativa que possa ser voz da Igreja diante de governos e da sociedade no que tange à Educação;
- promover o sistema católico de ensino e defender seus interesses junto ao Estado e à sociedade brasileira;
- oferecer subsídios para que as escolas possam aprimorar-se cada vez mais na missão evangelizadora, na dimensão pedagógica e nas questões de ordem jurídica e de gestão;
- fortalecer as obras sociais que atuem no campo da educação;
- formar e informar a opinião pública em questões relativas à escola católica e de interesse da mesma;
- racionalizar custos e processos (DASSOLER; AMADO; MARINONE, 2006).

Percebe-se, pois, que já está ocorrendo uma mobilização entre os organismos nacionais de educação católica e a Igreja para atender às necessidades emergenciais da escola confessional católica. A fusão das três entidades representa um passo importante para o enfrentamento da crise.

A perspectiva da recuperação da escola confessional católica passa pelo seu valor educativo. O papel da escola nesse movimento seria o de empreender mais esforços na melhoria da qualidade da formação acadêmica e humana oferecida ao sujeito do processo que é o aluno, ampliando as oportunidades de acesso das camadas populares ao ensino básico e a busca constante de desenvolvimento.

Diante do exposto, é possível concluir que a escola confessional católica encontra-se num período de transição em que a sua revitalização demanda a busca de caminhos coletivos para a “construção de uma escola diferente numa sociedade nova” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, n. 20).

3 O ENSINO RELIGIOSO

A escola confessional católica não pode ignorar a importância da disciplina de Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, que começa na Educação Infantil e prossegue nos anos seguintes. A contribuição dessa disciplina prende-se à possibilidade de despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência. Cabe ressaltar que esse processo é permeado de ações, gestos, palavras, símbolos e valores, que só adquirem significado na vivência e partilha. No dizer do documento Educação, Igreja e Sociedade (1992, n. 107): "O ensino religioso escolar visa à educação plena do aluno, a formação de valores fundamentais através da busca do transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana, levando em conta a visão religiosa do educando [...]".

Neste capítulo destaca-se a Lei nº. 9475/97 que modificou o artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Deliberação nº. 01/06 que fixa as normas no Ensino Religioso no sistema Estadual de Ensino do Paraná, os objetivos do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental e os eixos organizadores para o conteúdo do Ensino Religioso.

3.1 O ENSINO RELIGIOSO REVESTIDO DE SIGNIFICADO

Bauman (1998), em seu estudo sobre o mal-estar da humanidade, se refere ao sonho da pureza, à necessidade dos homens da pós-modernidade em "limpar" o lixo humano produzido pela sociedade. O autor descreve que, desde a tenra idade, o ser humano sonha em estabelecer em seu espaço de convivência apenas as coisas e os sujeitos que lhe fazem bem.

Assim posta a questão, é importante perceber que também as religiões diferentes da professada pelo sujeito lhe parecem estranhas e, portanto, de menor valor e passíveis de serem desrespeitadas. Esse desrespeito à fé de cada um, historicamente, tem-se constituído em motivação para os fundamentalismos que já causaram tanta violência contra a humanidade.

O homem é um ser de relações e estas acontecem em vários espaços e tempos, fazendo parte da história de cada sujeito estar em constante transformação e construção, formar e ser formado. Quando nos tornamos conscientes desses atributos do ser humano, podemos dizer que há uma disponibilidade básica, comum a todas as religiões de uma atitude de busca ao transcendente.

A produção do conhecimento se dá de forma cumulativa, contínua e progressiva, constituindo uma característica ontológica da humanidade. Todavia, a transmissão desse conhecimento de uma geração a outra, de uma cultura para outra, de um grupo social para o outro se deu ao longo da história sob diferentes formas, sistematizações, estratégias, recursos e teorias.

Uma vez constituído o conjunto de saberes científicos, populares, culturais, religiosos, etc., cada grupo social procura definir os saberes socialmente produzidos que serão socializados entre todos os membros da sociedade. Quanto mais universalizado o conhecimento, mais solidária e justa se torna à vida em sociedade.

Diante das demandas que esse processo de transmissão de conhecimento apresenta, a escola confessional católica, enquanto instituição cujo papel social se inscreve justamente em proceder à sistematização e à transmissão desses saberes, depara-se com um desafio: promover junto aos alunos um processo de construção de conhecimento que se revista de significado.

Isso significa dizer que todos os saberes produzidos ao longo da história pela humanidade são relevantes para o conjunto da sociedade, mas, que cada saber deve ser igualmente significativo para aqueles que o aprendem. Ao realizar a aprendizagem de um novo saber, a escola precisa ter o compromisso de torná-lo útil àquele que o incorpora à sua história de vida.

Os saberes do Ensino Religioso permitem conhecer as diferentes formas de se professar cada uma das religiões que orientam a vida espiritual e as relações entre os diferentes grupos sociais durante a história da humanidade. Esse conhecimento não pode caracterizar-se como uma crítica ao diferente, pela justificação das diferenças ao preconceito, pelo estranhamento. Na verdade, o conhecimento dessas diferentes estruturas religiosas deve orientar-se pela necessidade de se conhecer as diferentes práticas, a lógica, as razões de cada grupo para que as ações externadas se expliquem.

Os conhecimentos das diferenças sob um critério científico próprio da instrumentalidade dessa disciplina propiciam ao aluno um rol de alternativas

positivas para que ele possa agir diante de situações em que seus interlocutores apresentem traços culturais, religiosos, de personalidade e de reação diferentes das suas.

O conhecimento da pluralidade, a capacidade de tecer comparações, de perscrutar as semelhanças, de encontrar nas diferentes religiões os mesmos fins próprios da fé e da religiosidade possibilita ao aluno a convivência harmônica com seus semelhantes. A percepção das suas possibilidades pela fé, pelos princípios religiosos, pelo conhecimento das diferentes formas de expressão da fé por meio das diferentes religiões, possibilita ao aluno o ser no mundo pela consciência de sua alteridade, sem, no entanto, estabelecer como critério de convivência o subjugo dos outros às suas verdades. Dessa forma, o ser no mundo se dá pela presença do outro em sua alteridade. A convivência com a pluralidade se dá, portanto, em presença do outro, com o outro.

3.2 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta educacional vigente no Brasil reconhece a diversidade de identidades, valorizando o respeito e o direito a especificidade de cada um. Por isso, os currículos do Ensino Fundamental estão organizados por uma base nacional comum e numa parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26, Lei 9.394/96). Entre as áreas do conhecimento que compõe a base nacional, encontra-se o Ensino Religioso, cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso. Nessa perspectiva, o conhecimento veiculado é a compreensão do fenômeno religioso que o aluno constata a partir do convívio social (FONAPER, 2000). Vale destacar que, na pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA o Ensino Religioso está presente nas escolas confessionais católicas a partir da Educação Infantil, embora não seja obrigatório na forma de lei.

De acordo com a Constituição do Brasil (1988), a educação é compreendida como um direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Os professores que participaram da pesquisa realizada atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para melhor compreensão dessa fase do ensino, importa dizer que a educação nacional está organizada em básica e superior; a educação básica compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Nos últimos meses, em especial no estado do Paraná tem-se vivido um período de transição do Ensino Fundamental de oito anos para o Ensino Fundamental de nove anos. Isso porque, em 6 de fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei n.º 11.274, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96 e estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão de crianças de seis anos de idade. Esta modalidade do ensino tem por objetivo assegurar às crianças maior tempo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizado.

A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 03/08/2005, em seu art. 2.º diz que “a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil adotará a nomenclatura Educação Infantil (creche/pré-escola) e Ensino Fundamental: anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano) e anos finais (do 6.º ao 9.º ano)”. Esta mesma Resolução estabelece que a faixa etária para a Educação Infantil é de até 5 anos e que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é de 6 a 10 anos.

De acordo com a Lei, no art. 5.º, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [...]”. Todavia, pela Deliberação n.º 03/07, aprovada em 15/06/2007, no estado do Paraná o ensino fundamental de nove anos teve a sua implantação facultativa a partir do ano de 2007 até 2010, quando encerra o prazo para a implantação do novo sistema. Cumpre esclarecer que as escolas confessionais católicas que participaram da pesquisa (julho/2006 a fevereiro/2007) já estavam passando por um processo de adaptação às novas exigências pedagógicas e estruturais para o cumprimento da nova legislação.

Desde o seu nascimento, tudo o que está ao redor da criança representa para ela uma oportunidade de novas aprendizagens, seja brincando com as outras crianças seja interagindo com o seu meio. Daí a importância de conhecê-la em suas diferentes etapas de desenvolvimento para melhor compreensão da sua relação com o aprendizado.

Do ponto de vista do Ensino Religioso, a dimensão pensamento e linguagem são fundamentais para a formação de pessoas abertas ao diálogo, ao respeito e à convivência com o diferente na construção da dimensão religiosa.

A criança, na fase da Educação Infantil, costuma fazer julgamentos sobre a realidade a partir da impressão imediata dos fatos. Por não ser capaz de fazer inferências, está sujeita a aceitar as coisas como elas parecem ser. O pensamento das crianças tende a ser irreversível, melhor dizendo, elas não percebem as ações inversas entre os fenômenos devido à dificuldade para descentrar-se. Nesta fase do ensino, é interessante que se explorem as experiências vivenciadas pelas crianças na busca da percepção da idéia do transcendente.

No primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1.º, 2.º e 3.º anos), a criança tem necessidade de conhecer o mundo que a cerca, de compreender normas e valores; por vezes confunde o real com o irreal, porque é muito imaginativa. Os pais ou as pessoas adultas em quem confia servem de referência para a sua vida. Nesse sentido, as atividades de Ensino Religioso propostas poderão contribuir para a compreensão de sua identidade religiosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997, p. 44) apontam as seguintes características para esta fase:

É o período escolar da ritualização em que o educando é introduzido 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 idéia do Transcendente que traz ou não em si.

A criança que está no segundo ciclo do ensino fundamental (4.º e 5.º ano) tem necessidade de aumentar o círculo de amizades, de estar bem no grupo de amigos; por isso deixa-se influenciar por ele. Gosta de participar de atividades com regras estabelecidas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997, p. 47) complementam as características desta fase dizendo:

É o período escolar em que o educando busca um sentido global de perícia e de perfeição, fazendo a passagem da heteronomia para autonomia, construindo noções a partir do prático e real, dos sujeitos sobre os objetos, estruturando desse modo seu mundo pessoal, seu eu interior, sempre a partir de reflexões sobre ações concretas no tempo, no espaço e na história, tanto a nível natural de fatos, acontecimentos e conhecimentos quanto no sobrenatural no plano da crença, na relação com o transcendente.

Importa dizer que não basta estrategicamente o professor selecionar os conteúdos, as estratégias metodológicas e avaliativas sem conhecer o processo de desenvolvimento do aluno em cada nível de ensino, condição essencial para o entendimento da evolução do pensamento religioso.

3.3 ENSINO RELIGIOSO: OBJETIVOS E EIXOS DOS CONTEÚDOS

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso encontra-se uma proposta educacional para esta disciplina dirigida ao Ensino Fundamental. É importante ressaltar a importância deste documento para a escola que tem em seu componente curricular o Ensino Religioso, pois serve de orientação para o professor no encaminhamento destas aulas, na perspectiva da construção do conhecimento religioso. Neste sentido, foram elaborados nesta proposta (1997, p. 30-31) os objetivos do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, a saber:

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando.
- Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada.
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais.
- Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas.
- Refletir o sentido da atitude moral, como seqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.
- Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade seu valor inalienável.

O artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com nova redação dada pela Lei n.º 9. 475/97, resolve que cabe aos sistemas de ensino a definição do conteúdo do Ensino Religioso, a habilitação, capacitação e admissão de professores. Porém, o próprio sistema de ensino algumas vezes tem encontrado dificuldade em adequar as normas educacionais à realidade local; falta maior agilidade nos processos, o que compromete o cumprimento das respectivas leis.

O estado do Paraná, visando atender às exigências da lei, em fevereiro de 2006 aprovou a Deliberação n.º 01/06-CEE/PR, que fixa as normas do Ensino Religioso no sistema estadual de ensino do Paraná, o qual entrou em vigor a partir

deste ano letivo. O Ensino Religioso é compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão, onde está assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo. Importa dizer que as escolas confessionais católicas que optarem pela inclusão da disciplina de Ensino Religioso deverão se adequar às normas desta nova Deliberação. Três questões fundamentais são abordadas neste novo encaminhamento: a) a presença dos alunos ou não nas aulas de Ensino Religioso; b) os conteúdos; c) a formação de docentes para o Ensino Religioso.

A Deliberação 01/06 diz que os alunos matriculados em escolas confessionais católicas concordam, no ato da matrícula, por meio de seus responsáveis ou por si, em participar das atividades religiosas propostas pela instituição.

A escola é livre para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso que deverão estar definidos na proposta pedagógica dos estabelecimentos. Segundo Vasconcellos (2000, p. 140), “o conjunto de conhecimentos, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, são os meios para a concretização das finalidades que o educador tem ao preparar o seu curso, a partir da realidade”. Nesta perspectiva, Junqueira (2006) cita a Deliberação 01/06 que diz:

[...] art. 2.º 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. art. 3.º Os conteúdos de ensino religioso serão trabalhados de acordo ao artigo 33 da Lei n.º 9.394/96: I - nos anos iniciais, como os demais componentes curriculares, II – nos anos finais, conforme a composição da matriz curricular e o previsto na proposta pedagógica da escola [...] art. 8.º Os conteúdos do ensino religioso serão definidos na proposta pedagógica dos estabelecimentos, obedecido o preceituado pelo artigo 33 da Lei n.º 9.394/96 [...] (Deliberação 01/06 aprovada em 11 de fevereiro de 2006).

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997, p. 33) sugerem cinco eixos organizadores para o conteúdo do Ensino Religioso:

Culturas e Tradições Religiosas: desenvolve os temas oriundos da relação entre cultura e tradição religiosa;
Teologias: analisa as múltiplas concepções do Transcendente;
Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís: aprofunda o significado da palavra sagrado no tempo e no espaço;
Ritos: busca o entendimento das práticas celebrativas;
Ethos: analisa a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas.

Nesse contexto, torna-se premente a escola ao elaborar uma proposta curricular para o Ensino Religioso, contemple os seguintes aspectos: os fundamentos da disciplina de Ensino Religioso, o encaminhamento metodológico mais adequado para os conteúdos a serem trabalhados e uma avaliação coerente.

Importa dizer que é essencial ter clareza da concepção de Ensino Religioso presente nos fundamentos da disciplina. Passos (2006, p. 27), apresenta três modelos (ou concepções) de Ensino Religioso: modelo catequético, teológico e de ciências da religião. No entanto, diz que pode haver outros modelos para o encaminhamento da disciplina. O mesmo autor (2006, p. 29) considera que: “Cada modelo expressa também um objetivo, revela os sujeitos responsáveis por sua gestão e execução e pode esconder certos riscos, como em toda prática educativa”.

Para o citado autor (2006), o modelo catequético pode ser percebido nos dias de hoje em algumas práticas de Ensino Religioso. Aliás, foi o que comprovou a pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA realizada com os professores das escolas confessionais católicas, pois 30% dos docentes identificam que o modelo de Ensino Religioso presente na escola é o confessional. Todavia, paira uma dúvida: no preenchimento de alguns questionários, a pesquisadora estava presente, e alguns professores na ocasião solicitaram que fosse explicada a diferença entre um modelo e outro de Ensino Religioso, pois não sabiam identificar as diferenças entre as alternativas apresentadas. E os demais professores, será que tiveram essa clareza para responder à questão?

No momento, é oportuno transcrever o esquema que Passos (2006, p. 30) elaborou, sintetizando alguns elementos que caracterizam o modelo confessional ou, como ele mesmo designa, modelo catequético:

Cosmovisão	Unirreligiosa
Contexto Político	Aliança Igreja-Estado
Fonte	Conteúdos Doutriniais
Método	Doutrinação
Afinidade	Escola Tradicional
Objetivo	Expansão Das Igrejas
Responsabilidade	Confissões Religiosas
Riscos	Proselitismo e Intolerância

Quadro 2 - Modelo catequético
 FONTE: Passos (2006, p. 30).

Nesse modelo apontado por Passos (2006), cabe destacar a problemática que se evidencia: A fonte dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor de Ensino Religioso são conteúdos doutriniais. Observa-se a afinidade do modelo com certas correntes pedagógicas e a exposição ao risco com essa prática. Caron (2003) lembra que o Ensino Religioso numa nova abordagem não é catequese, nem ensino da Bíblia e muito menos ensino de determinada crença religiosa.

Essa visão do Ensino Religioso revela que o corpo docente, a equipe pedagógica e administrativa que atua nestas escolas ainda precisará de um tempo maior para compreender esta mudança de paradigma em que numa nova perspectiva, este componente curricular tem como finalidade reler o fenômeno religioso. Passos (2006, p. 34) traz uma contribuição neste sentido:

O Ensino Religioso escolar é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que a religiosidade possa ser um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social.

A aprovação da Deliberação 01/06 no Estado do Paraná representa um grande avanço nas discussões acerca do Ensino Religioso. Certamente esta disciplina, em consonância com as demais, poderá contribuir no processo de ação transformadora. Para tanto, é decisiva a adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, garantindo o direito constitucional de liberdade de crença e sua expressão (art. 5.º, inciso VI, da Constituição Brasileira).

Não menos importante que a definição dos conteúdos para o Ensino Religioso há de se considerar a metodologia utilizada. Vasconcellos (1995, p. 147) diz que “o aspecto metodológico é muito importante, pois é a criação das condições adequadas para o trabalho educativo, superando a improvisação empírica”.

Na pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA constatou-se que a metodologia mais utilizada em Ensino Religioso pelos professores foi assim identificada: dinâmicas – texto - reflexão. Aliás, esta proposta muitas vezes é apresentada em alguns livros didáticos de Ensino Religioso. De acordo com Cândido (2005, p. 51),

A metodologia do Ensino Religioso será apropriada se levar em conta o contexto e as aspirações da escola como um todo, se for consequência de uma organização dos conteúdos dessa disciplina, se for consenso entre os professores e se em sala corresponder ao que se espera da disciplina.

Importa ressaltar que os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso sugerem um tratamento metodológico para essa área do conhecimento em que as ações não ocorrem de forma isolada, mas, se articulam entre si, a saber: “Observação: para o trabalho com os conceitos básicos do Ensino Religioso; Reflexão: para o entendimento e a decodificação do fenômeno religioso; Informação: apropriação do conhecimento sistematizado, organizado e elaborado”.

Uma das dificuldades apontadas por muitos professores diz respeito à carga horária da disciplina. São duas aulas semanais, perfazendo um total de nove horas-aula por mês. Este elemento por si só poderia se traduzir numa depreciação da disciplina comprometendo a qualidade do trabalho docente.

Sobre essa questão, Junqueira (2006, p. 3) referenda o Parecer 16/08/CEB do Conselho Nacional de Educação, que explica:

[...] É na proposta pedagógica que os estabelecimentos de ensino deverão dispor o seu currículo, sua grade curricular, suas disposições pedagógicas e didáticas, com todo o processo educativo e de aprendizagem, que a filosofia de sua entidade mantenedora e/ou a própria escola – (entidade educativa) – tem como princípio de proceder, este último contexto, quando se tratar de estabelecimentos de ensino da iniciativa privada.

A proposta desafiadora para o professor de Ensino Religioso é no encaminhamento pedagógico, contextualizar os fatos, manifestações, elementos simbólicos e outros que propiciem ao educando a compreensão do fenômeno religioso na dinâmica social.

4 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

A formação do professor continua sendo um dos grandes desafios para o sistema de ensino, devido a sua importância no processo educacional e necessidade de investimentos na preparação de profissionais e cidadãos comprometidos com a educação do país.

Na história da educação brasileira, a questão da formação desse profissional foi marcada por avanços e retrocessos que nem sempre corresponderam aos anseios da sociedade.

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico sobre a formação do professor entre 1835-1946, a Legislação educacional federal (Leis 4.024/61, 5692/71 e 9.394/96) e sobre os saberes do professor de Ensino Religioso.

4.1 BREVE HISTÓRICO

A primeira escola normal criada no Brasil foi pela Lei n.º 10 de 1835, na província do Rio de Janeiro para melhor capacitação dos professores. Em várias outras províncias foram abertas escolas normais no período que se estendeu até a Proclamação da República. Interessante é notar que nesse período não havia uma política nacional de educação, mas sistemas estaduais, ficando as reformas restritas aos Estados que as promovessem (ROMANELLI, 1987).

No início da sua implantação, o curso para formação de professores era destinado somente aos rapazes e tinha a duração de dois anos. O currículo era pouco denso, as instalações das escolas eram precárias e os salários dos professores eram baixos. O ingresso de professores no magistério ainda não requeria formação; e a manutenção dessas escolas, era considerada muito dispendiosa para os cofres públicos pela pouca procura. Por essa razão, muitas delas encerravam logo suas atividades. Polidoro César Burlamaqui, Presidente da Província do Paraná em 1876, numa ocasião declarou que as “Escolas Normais são como plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940, p. 259).

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, criou a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária, submetida ao Ministério do Império. Dentre outras atribuições, tal órgão deveria fiscalizar e orientar o ensino elementar e secundário, público e particular, na Corte.

Ainda no período do Império, há registros da Reforma Leôncio de Carvalho (1879); dos projetos de Almeida de Oliveira (1882); de Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886) na tentativa de valorização da escola normal, que, até então, não era reconhecida, bem como, do enriquecimento do currículo e abertura de escolas normais para o sexo feminino (TANURI, 2000).

Durante a “Primeira República,” que compreende o período de 1889 a 1930, outras reformas no ensino foram realizadas com a finalidade de melhorar o nível do ensino no país. Por essa época, como aponta Ghiraldelli Jr. (2006), aproximadamente 75% da população que estava em idade escolar ainda eram analfabetos. Isso se deve pelo menos a dois fatores: poucas escolas estavam em funcionamento e muitos professores com deficiente ou nenhuma formação.

Percebe-se, com clareza, que a educação no Brasil, no período que compreende o império e a primeira república, esteve em descompasso com a legislação educacional da época. Sobre essa questão, Corrêa (1999, p.251) constata que:

Do ponto de vista do Estado brasileiro, tanto na primeira república como no período imperial, a educação não se constituía em prioridade nacional. Razão pela qual, a organização de escolas relaciona-se à liberdade de criá-las e de cobrar pelo ensino nelas ministrado bem como deliberar sobre os seus currículos.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), os Estados Unidos da América despontam como uma grande potência no cenário mundial, influenciando no modo de vida das pessoas, no comportamento, idéias, etc. A sociedade brasileira na década de 20, no setor da Educação, é marcada pelo movimento da Escola Nova, que promoveu no país uma série de reformas nesta área e desafiou a formação de docentes mais qualificados (ARANHA, 1996).

A preocupação com o futuro da Educação no país favoreceu a criação de várias medidas, como a criação da Associação Brasileira de Educação (1924) a qual promovia conferências nacionais sobre Educação, à volta do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930) e a criação do Conselho Nacional de Educação (1931).

Um significativo avanço ocorreu no campo educacional com a Reforma Francisco Campos (1931), que, dentre outras medidas adotadas, se destacou pelo fato de ter dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior imposta em todo o território nacional (ARANHA, 1996).

Outro destaque foi dado às Leis Orgânicas do Ensino Normal (1946), documento que buscou a padronização do ensino normal no país. O curso foi dividido em dois níveis e passou a ter a seguinte estrutura: Nas Escolas Normais Regionais era oferecido o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, nele predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. Nas escolas normais seria ofertado o curso de formação de professor primário, com duração de três anos e um currículo um pouco mais especializado. Os institutos de educação além de oferecer o curso já mencionado, deveriam ministrar os cursos de especialização de professores e de administradores escolares (ROMANOWSKI, 2006).

4.2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a Lei 4.024, de 20/12/61. Segundo alguns autores, em sua essência, essa lei não trouxe nenhuma mudança significativa como se aspirava. O Ensino Médio continuava subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três séries no mínimo, e abrangendo os cursos secundários, técnicos (industrial, agrícola, comercial) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (DAVIES, 2004).

A partir de 1972, com a Lei de Diretrizes e Bases (n.º 5.692) que reforma o ensino de primeiro e segundo graus, a escola normal sofre algumas mudanças. A formação mínima para o exercício do magistério da 1.ª à 4.ª séries dar-se-á no 2.º grau, realizada no mínimo em três séries. Como afirma Tanuri (2000, p. 80), com a nova lei “A tradicional escola normal perdia o status de escola e, mesmo, de curso, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério”.

Romanelli (1987) analisa essa reforma como um retrocesso na educação pelo empobrecimento e desarticulação de conteúdos, fragmentação do currículo, dentre

outros complicadores. Mais uma vez na história percebe-se certo descaso na política educacional no Brasil, gerando uma crescente desvalorização do magistério.

Diante do declínio em todo o país da habilitação para o magistério, o Ministério de Educação e Secretarias Estaduais buscaram na década de 80, sem muito êxito, desenvolver projetos de âmbito nacional a fim de revitalizar o curso de formação de professores para as séries iniciais (ROMANOWSKI, 2006).

A década de 90 foi marcada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Essa lei, muito criticada por diversos autores, traz em seu texto algumas modificações, como pode ser visto no artigo 62. Nele se lê que a formação de professores para a educação básica dar-se-á em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Preocupados com a qualidade da formação destes profissionais, alguns pesquisadores fazem considerações relevantes para a necessidade de superação de alguns dilemas ainda presentes nos cursos de licenciatura por ora ofertados: falta de articulação entre as disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas, ocasionando uma fragmentação no ensino; maior valorização dos cursos de bacharelado, pela relação com a formação de pesquisador, e falta de articulação acadêmica com a realidade prática. Essas seriam apenas algumas das causas que afetam a formação do profissional da Educação e que, somadas à falta de experiência no magistério, fazem que esse despreparo gere um quadro de insegurança e desvalorização do trabalho do professor.

Diante das profundas e rápidas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, questiona-se como deve ser a formação inicial do profissional em educação. Esteves (1993, p. 41), nesse sentido sugere:

- incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dita;
- prepará-los para responder a desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará;
- dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível.

Recentemente aprovado, o Parecer CNE/CP n.º 5/2006 traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da educação básica em nível superior. Define, no art. 2.º, que a formação de professores para a

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ser feita no curso de Pedagogia ou no curso Normal Superior.

O curso de Pedagogia, ao longo da história, passou por fases bem distintas. A primeira fase corresponde ao ano de sua criação, que foi em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. O curso era composto por duas fases: a primeira, com duração de três anos, que formava o bacharel, e a segunda, com um ano de estudos de didática justaposto ao curso de bacharelado; o conhecido “esquema 3+1”. Este modelo foi muito criticado por alguns educadores por desvincular a pesquisa do ensino (ROMANOWSKI, 2006).

Outra fase do curso culmina com a reforma universitária, regulamentada pelo Parecer n.º 252/69 e pela Resolução n.º 2/69. A principal mudança ocorrida ficava por conta das habilitações profissionais, em que o aluno se tornava especialista em uma das áreas escolhidas em determinado período do curso: administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. O pedagogo passava a ser um especialista, como afirma Silva (1999, p. 43): “o técnico em educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento”. O licenciado em Pedagogia ainda poderia lecionar nos cursos normais e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização.

No início da década de 80 muitas universidades de todo país tomaram a iniciativa de reformularem os currículos do curso de Pedagogia para atender uma nova necessidade do mercado: professores mais qualificados para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. É nesse período também que foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, hoje Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) com a finalidade de resgatar a identidade do Pedagogo como docente (LIMA, 2003).

Foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária mínima de 3.200 horas, destina-se à formação de professores na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal.

A Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 1, de 15/05/06, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, em

seu art. 14 assegura ainda a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica.

4.3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

O Art. 33 da LDB, modificado pela Lei 9475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil e determina ser vedada qualquer forma de proselitismo, reascende a discussão quanto à necessidade da formação de um profissional com domínio da episteme do Ensino Religioso, contrariando a prática anterior em que se tinha um representante de uma ou outra denominação religiosa para trabalhar a religião na escola.

Pertinente se faz uma reflexão sobre o professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular com a disciplina de Ensino Religioso: Qual a formação inicial do professor que trabalha o Ensino Religioso nesta fase do ensino? Esse professor possui os conhecimentos básicos para lecionar tal disciplina que lhe compete na sua formação? Quais as dificuldades encontradas para lecionar Ensino Religioso? De que maneira o professor está participando dos programas de formação continuada?

A pesquisa ESCOLA CATÓLICA / CURITIBA demonstra que o professor de Ensino Religioso que está atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas confessionais católicas do município de Curitiba, em sua grande maioria oriundo do curso de Pedagogia (80,14%), que já tinha feito o curso Magistério nível médio, ou que buscou a formação no curso Normal Superior (2,84%). Em ambos os casos, a formação desses professores busca abranger a docência da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. É relevante observar que 14,89% desses professores são graduados em outros cursos de licenciatura, como por exemplo, em Letras, Filosofia, Artes, etc.

O professor que atua nessa fase do ensino é, pois, caracterizado como um professor generalista, isto é, que em sua formação sai apto ao trabalho didático com conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte, Educação Física e Educação Religiosa (ou Ensino Religioso), que

foi recentemente incluído como um componente curricular do Ensino Fundamental no estado do Paraná.

A pesquisa ESCOLA CATÓLICA / CURITIBA mostrou que 90,78% dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental são professores generalistas. É sabido que o professor generalista, na formação inicial, encontra pouco espaço para que os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento sejam trabalhados em profundidade. Por isso mesmo, não é de se esperar que esse professor tenha o mesmo domínio de conteúdo que tem um especialista.

A disciplina Metodologia da Educação Religiosa foi incluída apenas recentemente no componente curricular dos cursos de Pedagogia e Normal Superior de algumas instituições de ensino superior em Curitiba. É possível perceber que essa área do conhecimento não tem sido contemplada na formação inicial de muitos professores que atuam no magistério, em especial nas escolas confessionais católicas. Tal fato vem sendo, outrossim, responsável pelas distorções no encaminhamento pedagógico da disciplina. Esse componente curricular tem sua importância à medida que aprofunda a discussão sobre o fenômeno religioso e o integra às demais áreas do conhecimento.

Na formação dos profissionais que atuam com o Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental espera-se que eles tenham o conhecimento, entre outros, dos seguintes saberes: culturas e tradições religiosas; textos sagrados; teologias; ritos e ethos, o que lhe assegura desempenho na sua prática educativa (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, 1997). Acredita-se, pois que a construção da competência do professor de Ensino Religioso necessita ser feita de forma embasada, consistente, que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo.

Todavia, muitos professores de Ensino Religioso, até por conta de uma formação generalista, têm apontado uma série de dificuldades em seu dia a dia. Os depoimentos refletem a importância de envolver os professores numa discussão mais ampla sobre o tratamento dado ao Ensino Religioso enquanto área de conhecimento. Em consideração à relevância das respostas dadas, optou-se pela transcrição de algumas, a título de exemplo.

- Não possui formação específica na área;
- Falta de acompanhamento de religiosos no planejamento das aulas;
- A variedade de religiões na mesma classe;
- Responder aos questionamentos que surgem durante as aulas;
- Falta de comprometimento religioso dos pais;
- Trabalhar com a idéia do Transcendente;
- Não envolver as religiões nas aulas de Ensino Religioso;
- Dificuldade no entendimento da Bíblia;
- Inversão de valores;
- Falta de seriedade dos alunos;
- Respeitar a Legislação em vigor;
- A mídia que vai contra aos valores trabalhados.

Outro fator relevante apontado pelos professores foi a falta de um material mais atualizado para o Ensino Religioso, com novas propostas de conteúdos e estratégias metodológicas. Acreditam, pois, que um material mais bem elaborado favoreceria o trabalho do professor e aumentaria o interesse e o envolvimento do aluno pela disciplina.

Se, como já foi dito, o professor de Ensino Religioso em sua formação inicial não tem o domínio dessa área do saber, torna-se mister o comprometimento com o seu aprimoramento profissional, por meio de uma formação continuada, buscando novos caminhos para a sua prática pedagógica.

A lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seus artigos 61 e 67, assegura a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado. Nessa perspectiva, claro está que a formação continuada é uma necessidade presente em qualquer estágio da vida deste profissional, para consolidar o aprimoramento da prática pedagógica. Rodrigues e Esteves (1993, p. 44) entendem que a formação contínua é “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial... privilegiando a idéia que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial”.

Em Curitiba, até o momento, existem as seguintes instituições que oferecem cursos de especialização em Ensino Religioso: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Faculdade Bagozzi em parceria com a Associação de Educação Católica do Paraná (AEC) e a Faculdade Teológica Batista. Dos professores pesquisados, apenas 4,96% são especialistas em Metodologia do Ensino Religioso. Durante o ano estas instituições ainda promovem seminários, congressos e palestras alusivos à formação docente em Ensino Religioso.

Ao pensar num curso de formação continuada especialmente para o professor de Ensino Religioso, Reali (1995, p. 17) considera importante que ele deva

estar articulado com o projeto da escola; valorizar a experiência profissional dos professores; valorizar as potencialidades da comunidade escolar, as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido e desenvolver formas de trabalho coletivo e a ação autônoma das escolas.

Se não for dessa forma, como dizem Pimenta e Ghendin (2000), os cursos de formação continuada não terão promovido uma mudança qualitativa na ação do professor, pela dificuldade que ele terá de transpor para a sua prática aquilo que aprendeu em um curso de formação. Portanto, é recomendável considerar que o professor e seus pares busquem o curso de formação continuada a partir das necessidades que emergiram do grupo, para que as mudanças almejadas ocorram de forma coletiva durante o processo de formação.

A pesquisa ESCOLA CATÓLICA/ CURITIBA apontou uma grande lacuna na formação continuada para a área de Ensino Religioso. Foram 62% de professores que confirmaram nunca terem participado de nenhum curso de capacitação em Ensino Religioso. 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. Infelizmente ainda não faz parte da cultura da maioria dos professores que estão atuando nesta fase de ensino a busca por aprimoramento e atualização. Há uma preocupação maior com questões relacionadas à alfabetização, ao raciocínio lógico-matemático, ao desenvolvimento psicomotor da criança, aos distúrbios de aprendizagem e outros. Para o Ensino Religioso, o tempo ainda é de conquista, de envolvimento e de necessidade de discussão entre os dirigentes das escolas, professores e mesmo pelos pais para um novo encaminhamento da disciplina no espaço escolar.

Inúmeros são os empecilhos para a não participação do docente num programa de formação continuada: custo elevado dos cursos, substituição do professor em período de aula, desmotivação do professor, diagnóstico real das necessidades do professorado, divulgação deficiente dos eventos e outros. Todavia, o Ensino Religioso como componente curricular tem a sua especificidade e requer profissionais habilitados, para não incorrer em proselitismo e doutrinação.

Nesse contexto, é importante que o professor generalista busque aprimorar o seu fazer pedagógico. Mas, para que isso aconteça, alguns autores como Behrens (1996), Guimarães (2004) e Nóvoa (1995), entre outros, defendem a idéia de que esta mudança na formação e na atuação docente é decorrente do fato de o professor sentir-se insatisfeito com os resultados de seu trabalho. Caso contrário, não será criada a necessidade da reflexão. É a partir da reflexão que o professor generalista, em Ensino Religioso, poderá colocar em xeque as suas certezas, admitindo que o seu conhecimento possui limitações, que podem contudo, ser superadas.

Romanowski (2006, p. 145) apresenta três formas de reflexão que o professor poderá desenvolver com seus pares. Acredita-se, pois, que a reflexão poderá ser extensiva ao professor de Ensino Religioso, a saber:

- Introspecção: em que o professor reflete a sua própria história de vida Para este fim utiliza como instrumento o diário de classe;
- Exame pós-docência: individualmente ou em grupo, o professor reflete a sua prática. Além do diário de classe um outro instrumento que pode ser utilizado é o gravador.
- Indagação: a análise decorre das anotações feitas da aula assistida por outro professor ou de uma filmagem feita.

A conduta reflexiva no questionamento efetivo da prática docente requer preparo do professor, para que as análises e avaliações condigam com a realidade, promovendo as intervenções e mudanças necessárias na prática do professor. “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Um momento de reflexão que reveja o currículo, a metodologia, os objetivos, etc. é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência. Pimenta e Ghendin (2000) dizem que no contexto escolar a ação reflexiva do professor com seus pares, auxilia na produção dos saberes da docência.

De acordo com Cunha; Fernandes (1994, p. 8), no processo de reestruturação da prática pedagógica que parte do professor em comunhão com seus pares, percebe-se:

O valor que os professores dão à prática docente, enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com os colegas de trabalho, com os alunos e de, refletindo sobre sua própria docência, reformular sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento

importante na aprendizagem e que a experiência, que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente.

Tardif (2006, p. 63) elaborou uma tabela, que identifica e classifica os saberes docentes, constituídos pela prática do professor e pelas teorias da educação. Este conjunto de saberes profissionais apresentados corrobora para a definição do perfil do profissional.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e socialização profissional

Quadro 3 - Classificação e identificação dos saberes docentes

FONTE: Tardif (2006, p. 63).

Nesta proposição apresentada por Tardif, o professor de Ensino Religioso, em sua docência, tem suas crenças e valores arraigados, oriundos da sua história de vida, da cultura escolar inicial, da sua experiência pessoal e profissional. Porém, não dispõe de um sólido conhecimento disciplinar sobre aspectos vinculados à Ciência da Religião.

Na pesquisa ESCOLA CATÓLICA / CURITIBA, 90% dos professores, declararam ser católicos, e 47% informaram que com frequência realizam atividades relacionadas à prática da religião. Constatou-se também que muitos professores de Ensino Religioso ainda relutam em aceitar que a disciplina não é nem dogmática e nem só católica, encenando o papel de um pregador de sua própria religião. Um exemplo disso, quando foi perguntado qual a importância do Ensino Religioso na

série em que atuavam, alguns professores contribuíram com os seguintes depoimentos:

- A criança aprende a rezar;
- Aprende a amar Jesus;
- Familiariza-se com os ensinamentos bíblicos;
- Aprende a palavra de Deus;
- Conhece Jesus e seus ensinamentos;
- Conhecimento da história bíblica;
- Aprende amar a Deus;
- Aprende os valores Cristãos, etc.

Conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997), importa ressaltar que o professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por uma questão ética, necessita perceber que o seu aluno traz na sua formação e socialização primárias, uma iniciação religiosa, traz sua fé, sua crença, sua cultura, inclusive credences e mitos, que devem ser respeitados de tal maneira, que essa disciplina não se confunda com a tentativa de se formar adeptos de uma ou de outra forma de expressão da fé, mas, que possa perceber a pluralidade, sem imposições, preconceitos, exclusões, etc.

Na prática, a dimensão ética do professor de Ensino Religioso se manifesta no nível de aplicação pessoal que ele imprime a seu trabalho. Para Sánches Vázquez (1983, p. 12) a Ética é:

um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A contribuição de Tardif (2006) enfatiza que a dimensão ética deve permear o trabalho docente, tendo em vista a construção de um novo cidadão. O autor identifica algumas necessidades que tangem ao trabalho realizado pelos profissionais da educação: Primeiramente enfatiza a equidade do tratamento, ou seja; torna-se imprescindível que o professor de Ensino Religioso respeite a pluralidade cultural/religiosa de seus alunos; em seguida, que o saber docente chegue ao aluno de forma compreensiva; e, por fim, que esteja aberto aos julgamentos de sua própria prática e à de seus pares.

É mister que o professor esteja numa constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, consciente da complexidade religiosa e sensível a diversidade cultural/religiosa presente em nosso contexto.

5 ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados teve como objetivo identificar o perfil do professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que atua em escolas confessionais católicas no município de Curitiba. Ao todo eram 26 escolas confessionais católicas associadas à AEC no ano de 2006, situadas no município de Curitiba.

O meio utilizado para a coleta consistiu na aplicação de questionários. Esse instrumento envolveu maior dificuldade na aplicação, porque demandou várias idas às instituições de ensino, com resultados nem sempre correspondendo às expectativas. Das escolas contatadas, apenas três escolas não participaram da pesquisa.

Os questionários foram respondidos por 141 professores. Quanto à forma, o instrumento contém questões fechadas e questões abertas. Quanto ao conteúdo, há questões para o levantamento das características da atividade profissional e sócio-cultural dos professores.

Na primeira parte do questionário foi feita uma caracterização dos professores, tendo-se como referência: sexo, idade, estado civil, religião, jornada de trabalho e renda familiar. Os dados indicam que: 97% dos professores que participaram desta pesquisa são do sexo feminino; 78% têm idade entre 20 e 40 anos; 66,67% são casados; 90% declararam ser da religião católica, 52% dos professores atuam 20h semanais no magistério e 58% dos professores possuem renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos.

De acordo com Tanuri (2000), a presença quase sempre majoritária da mulher no magistério, pelo menos nesta fase do ensino, é uma questão histórica. Interessante é notar que as primeiras escolas primárias para o sexo feminino, em todo o império, foram criadas com a Lei 15 de outubro de 1827. A mulher, então, passou a ter o direito de freqüentar o curso primário bem como de ser professora. O que motivou o ingresso da mulher na docência naquele período da história foi a estreita relação da mulher com a maternidade e as suas funções domésticas. Na atualidade, a presença significativa da mulher em sala de aula justifica-se por vários motivos, que precisariam ser analisados com mais profundidade para se saber o que

realmente explica esse fato e suas implicações. O gráfico 3 a seguir apresenta os resultados desse enfoque da pesquisa:

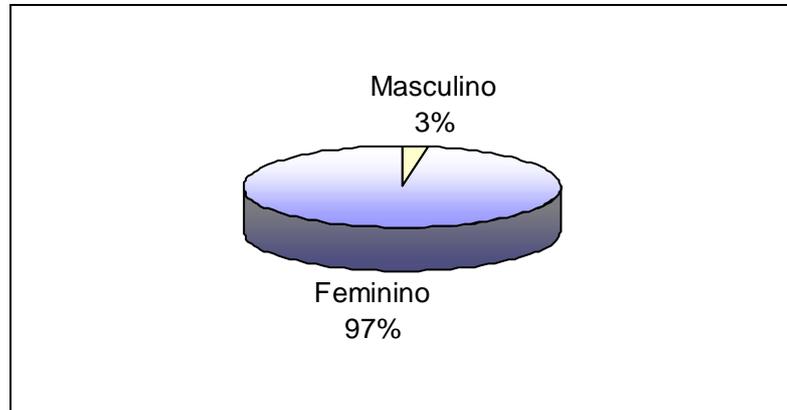


Gráfico 3 – Sexo dos entrevistados
FONTE: O autor (2007).

A maioria dos professores que participaram da pesquisa tem idade entre 20 e 40 anos. Pode-se dizer que essa é outra característica que se observa na fase do ensino em questão: professores relativamente jovens. Na maioria das vezes, os professores recém-formados iniciam sua carreira docente pela Educação Infantil e/ou pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente mais tarde, com mais experiência no magistério, é que alguns desses professores fazem a opção de atuar no Ensino Médio ou no Ensino Superior. A seguir, o gráfico 4 mostra tal realidade:

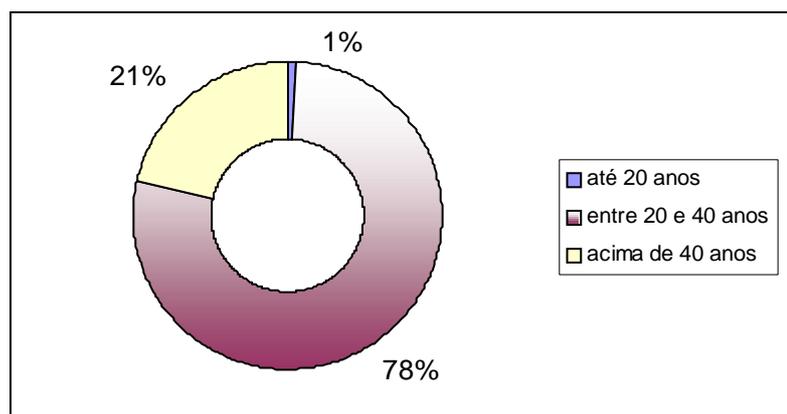


Gráfico 4 - Idade do professor de ensino religioso
FONTE: O autor (2007).

Chama a atenção o fato de que a maioria dos professores declarou ser praticante da religião católica. É provável que esse resultado possa estar

relacionado com a confissão das escolas em que os professores trabalham e sua identificação com a proposta religiosa da instituição, como mostra o gráfico 5:

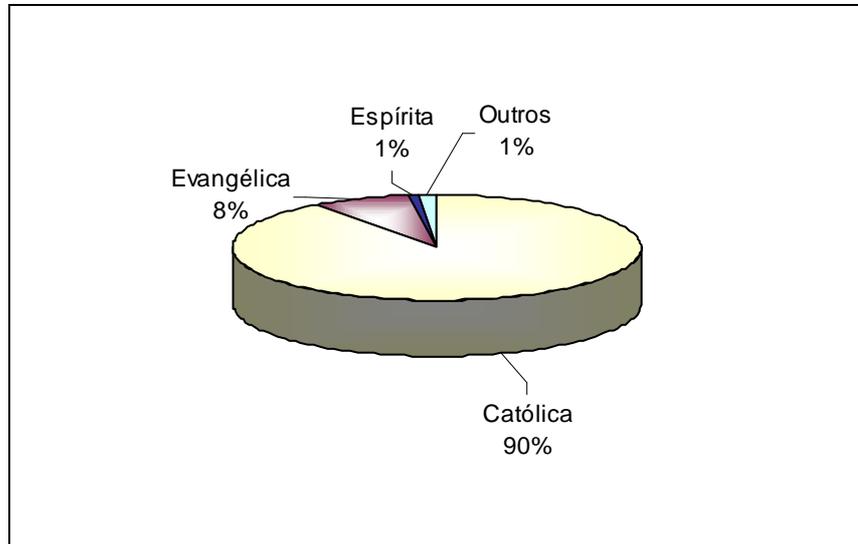


Gráfico 5 - Religião declarada
FONTE: O autor (2007)

Os dados fornecidos pela pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA permitem confirmar que a carga horária de trabalho no magistério é flexível para a mulher que tem constituído família, no sentido de poder conciliar atividade profissional com suas atividades pessoais e, ao mesmo tempo, contribuir no orçamento doméstico. Dos professores respondentes 52% atuam 20h semanais no magistério. Isso consta a seguir no gráfico 6:

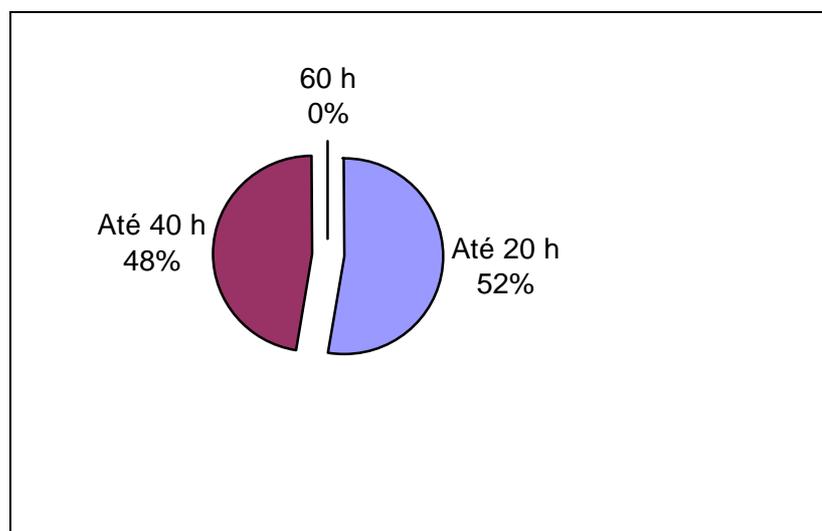


Gráfico 6 - Jornada semanal
FONTE: O autor (2007).

A pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA revelou que a renda familiar, para a maioria dos professores da pesquisa, está entre 5 e 10 salários mínimos. É sabido que, na maioria das vezes, os professores da rede particular recebem melhores salários se comparados com os professores da rede pública. Em algumas escolas particulares, os professores, com o passar dos anos de atividade docente, recebem um incentivo salarial como adicional por tempo de serviço ou de qualificação. O gráfico 7 mostra essa colocação:

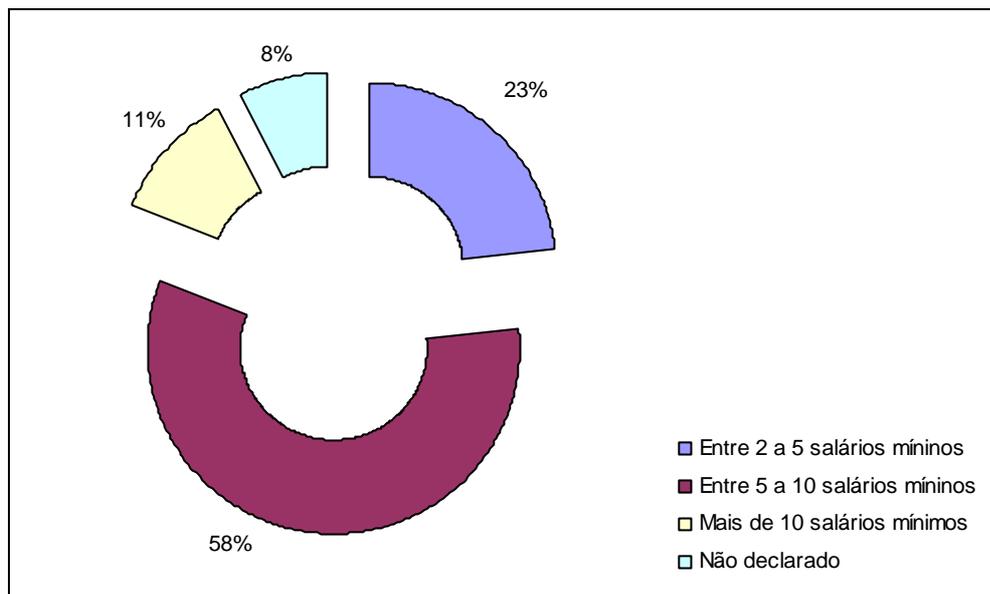


Gráfico 7 - Renda familiar
FONTE: O autor (2007).

Com relação às atividades empreendidas para o lazer, 44% dos professores apontaram que assistem a TV; 28% lêem livros; 27% fazem a leitura de revistas/jornais, Contudo, em dois questionários não houve resposta. Percebe-se que a televisão é um forte meio de comunicação presente no entretenimento desses professores. Quando se perguntou aos docentes se alguma das atividades era realizada com vistas ao Ensino Religioso, 63,12% dos professores responderam que sim e apontaram a leitura de revistas. Embora a maioria não tenha identificado quais revistas, sabe-se que, no mercado, há um número limitado do tipo de publicação direcionada para o Ensino Religioso, mas de fácil acesso. A seguir, gráfico 8 comprova as posições supra:

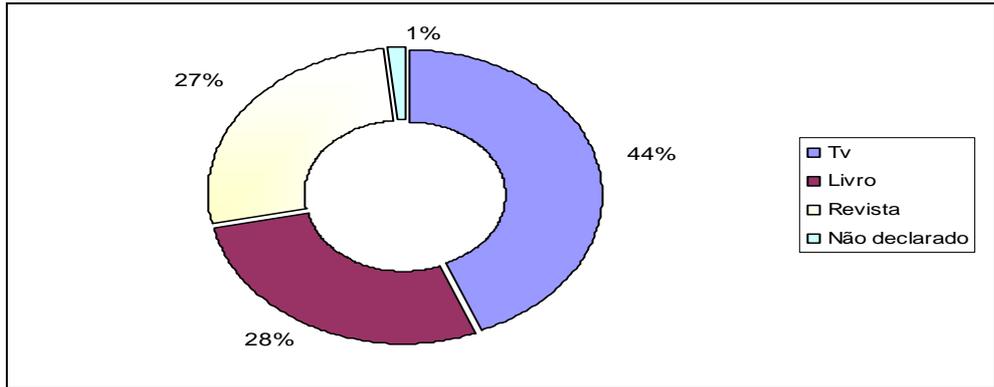


Gráfico 8 - Atividades de lazer
 FONTE: O autor (2007)

O acesso a bens culturais está relacionado diretamente com o poder aquisitivo do professor, pois ele incide também nas suas relações pessoais e profissionais. Dos eventos culturais relacionados pelos professores, os três mais citados, de acordo com o índice de frequência, foram: 47% com atividades relacionadas à prática de religião; ao cinema, com 41 %; e 12% a exposições em centros culturais. Isso consta a seguir no gráfico 9:

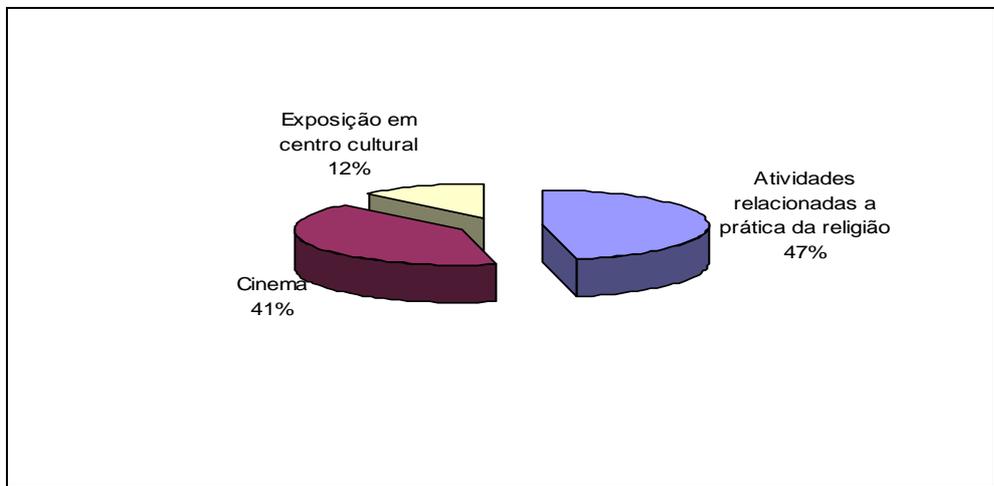


Gráfico 9 - Eventos culturais de maior frequência
 FONTE: O autor (2007).

Na questão referente às preferências culturais ligadas à profissão, a preferência mais citada diz respeito à leitura de revistas especializadas em educação, com 36%, seguida pela leitura de livros especializados em educação (30%) e 19% pela frequência a livrarias. Porém, 15% professores não responderam a essa questão. A leitura dos dados revela que as revistas na área da educação são

fontes de interesse do professor que busca uma leitura mais diversificada com temas pertinentes à educação. Esses dados são apresentados a seguir no gráfico 10:

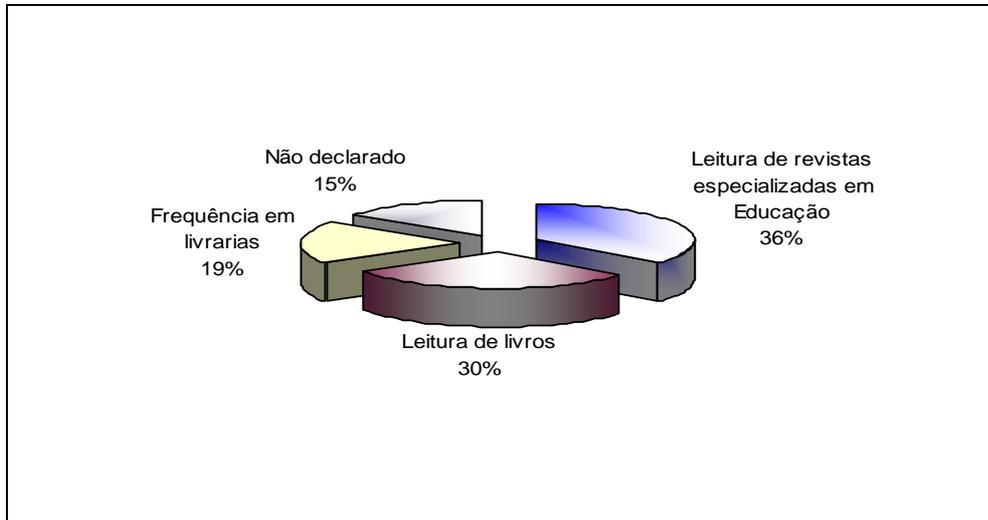


Gráfico 10 - Preferências culturais
FONTE: O autor (2007)

Na seqüência, o gráfico 11 revela a formação inicial dos professores de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desses professores 80,14% são oriundos do curso de Pedagogia. Aqui, chama a atenção o fato de que, em sua formação inicial, não se contemplem os conhecimentos da respectiva área de estudo em que o futuro licenciado vai trabalhar. Todavia, está de acordo com a Deliberação n.º 01/06-CEE/PR, que determina que o professor de Ensino Religioso deva ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior ou, ainda, que tenha feito o curso Magistério nível médio, que o habilita para atuar nessa fase do ensino.

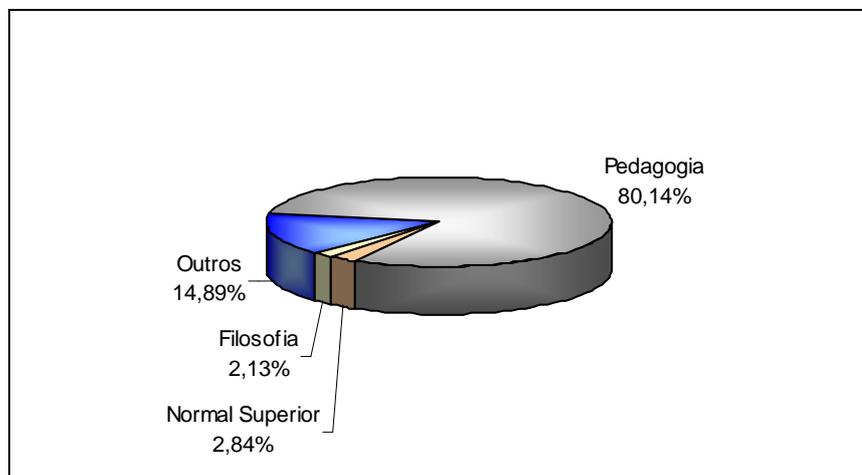


Gráfico 11 - Formação inicial do professor de ensino religioso
FONTE: O autor (2007).

Os professores que afirmaram lecionar todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Ciências e Ensino Religioso) totalizaram 90,78%. Importa dizer que, para os alunos desta faixa-etária (cinco aos dez anos), o afeto tem um papel fundamental na construção da aprendizagem. De acordo com Caridade (1995, p. 193):

O afeto seria uma emoção que torna o outro especial. Algo que é estruturante do sujeito e da relação, algo que desassossega em seu devir, porque o outro não é mais o mesmo depois que é amado. Ele dispara em sua potencialidade de aprendiz porque gera-se um acreditar em si, um gostar-se, um reconhecer-se capaz. Talvez o afeto seja a dimensão que mais se aproxima da possibilidade de preenchermos o princípio de insuficiência, que é tão esmagadora na experiência humana. Estado vivido tanto pelo aluno como pelo professor, uma reciprocidade de carências, que é marca humana. Por isso, precisamos tanto dar e receber afeto. Ele nos faz nascer para o outro e o outro para nós. Quando isso acontece, instala-se o desassossego de sermos cada vez mais.

É por essa razão que, na fase do ensino em que são trabalhados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno, as escolas em geral mantêm um único professor para todas as áreas do conhecimento. Recentemente, experiências têm sido feitas em algumas escolas com os professores atuando por área, no 5.º e 6.º anos, na tentativa de aliviar a passagem da primeira fase dos anos iniciais para a próxima. Essa prática tem sido positiva, pois ajuda a diminuir o grau de ansiedade dos alunos em relação ao número de professores. Apenas 9,21% dos professores lecionam exclusivamente o Ensino Religioso, o que, para muitos, contribui para uma ação mais efetiva na área. Nesse caso, o cuidado a ser tomado é de que não se perca a articulação da disciplina de Ensino Religioso com as demais áreas do conhecimento. O gráfico 12, a seguir, ilustra uma das características desse professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais: ser generalista.

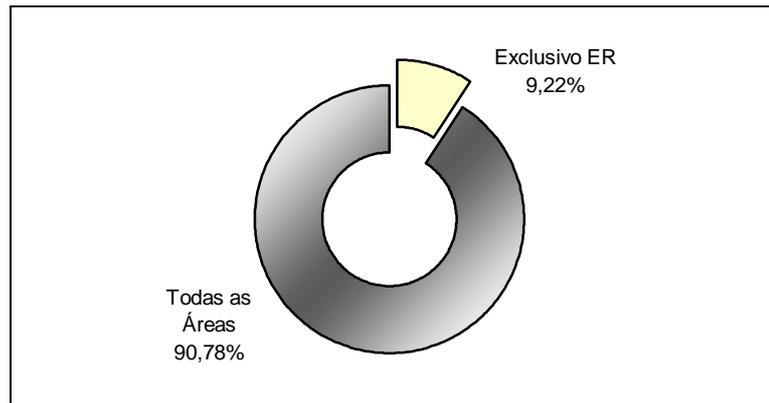


Gráfico 12 - Professor generalista
 FONTE: O autor (2007).

Quando se perguntou aos professores quais as dificuldades existentes para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso, 38% deles atribuíram à falta de formação específica na área a dificuldade maior. Essa dificuldade é real, mas, se o professor, de acordo com Resende (1995, p. 90) “não se dispuser a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido”. Outros 15% dos professores reclamaram da falta de material de apoio mais atualizado e dinâmico. E 16% dos professores pesquisados sinalizaram uma falta de religiosidade na família dos alunos. Numa perspectiva em que o Ensino Religioso deva ser tratado como área do conhecimento, entende-se que a falta de religiosidade na família não seria um empecilho para o que se deve ensinar dentro de uma sala de aula. Para surpresa, 31% dos professores preferiram não responder a essa questão. Na seqüência, o gráfico 13 comprova o que se disse:

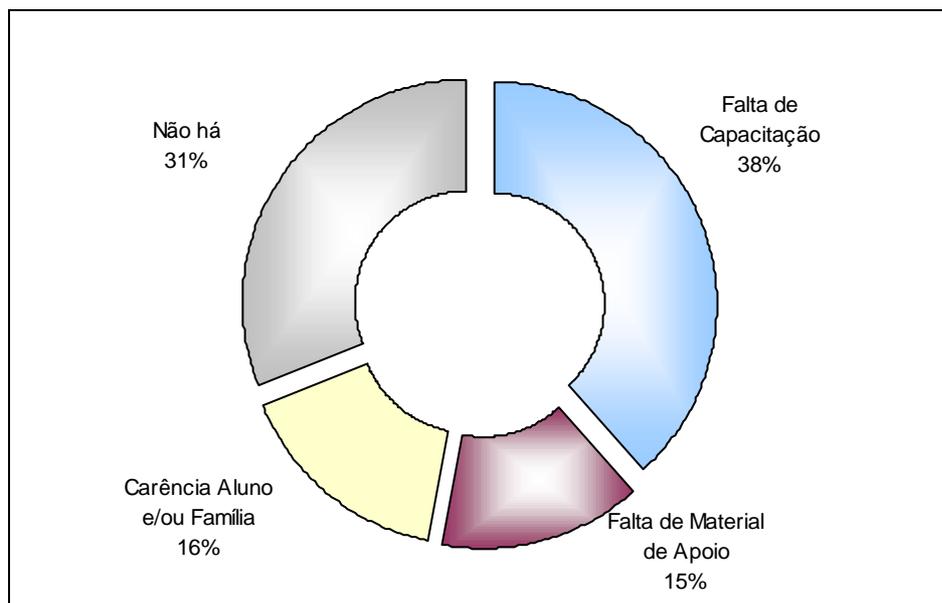


Gráfico 13 - Dificuldades encontradas
 FONTE: O autor (2007).

Dando continuidade sobre a questão formação do professor, 95,04% dos docentes informaram ter feito curso de especialização, (dois fizeram mestrado). Curioso foi constatar que, do universo de 141 professores, apenas 4,96% disseram ter feito especialização na área de Ensino Religioso, conforme mostra o gráfico 14:

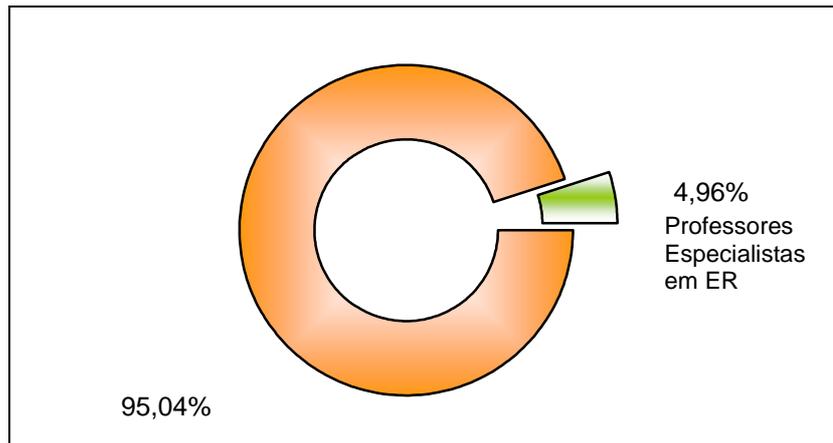


Gráfico 14 - Professores com especialização em ensino religioso
 FONTE: O autor (2007).

Em Curitiba, até o momento da conclusão desta pesquisa, eram três as instituições que ofertavam curso de especialização *lato sensu* em Ensino Religioso. Esse curso é necessário para suprir uma lacuna existente na formação inicial dos docentes, como já foi dito, possibilitando pensar o fenômeno religioso como fato cultural e social. No entanto, os resultados confirmam que tem havido pouca procura por parte dos docentes.

Outro dado importante que foi observado diz respeito à participação dos professores em cursos de capacitação de menor carga horária. Lê-se no gráfico que 62% dos professores disseram nunca ter participado de nenhum curso na área de Ensino Religioso. Somente 38% afirmaram ter participado, conforme demonstra o gráfico 15 abaixo:

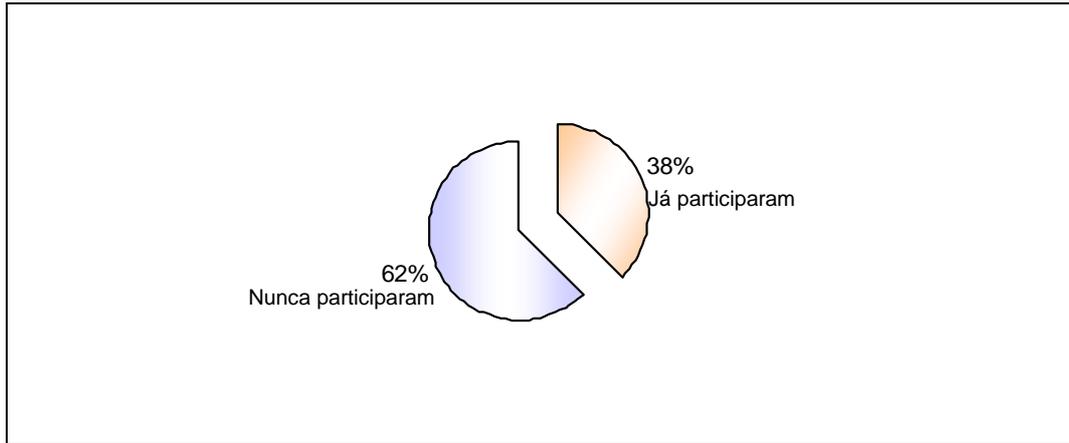


Gráfico 15 - Participação em cursos de capacitação
 FONTE: O autor (2007).

Esta análise indica a necessidade de um maior investimento das instituições de ensino para a capacitação de seus profissionais na área de Ensino Religioso, bem como maior comprometimento desses docentes com a sua formação. O Ensino Religioso na escola precisa ser visto com mais seriedade, exigindo competência dos profissionais. Cortella (2006, p. 19) fala que o Ensino Religioso “Não é só voluntariado, filantropia, boa-vontade, disponibilidade, interesse. Pode até conter tais forças intrínsecas, mas é ensino e dentro da escola”. Acredita-se que, para os próximos anos, possa ocorrer uma mudança positiva nesses dados, por ocasião da Deliberação n.º 01/06, que entrou em vigor em 09/02/2007 no estado do Paraná, conforme indicação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, por meio da Câmara de Legislação, que determina às escolas que têm o componente Ensino Religioso capacitarem anualmente o corpo docente que atua com essa disciplina, com uma carga horária de no mínimo de 32 horas/aula.

O item tempo de atuação do professor na escola em que foi feita a pesquisa demonstra a sua relevância quando 41,84% dos professores têm apenas até cinco anos na mesma escola. São profissionais atuando há pouco tempo na instituição, dos quais alguns ainda passam por um processo de adaptação profissional. Daí a importância da junção de esforços entre os professores, compartilhando experiências e dificuldades, em busca da superação. A seguir, o gráfico 16 faz essa ilustração:

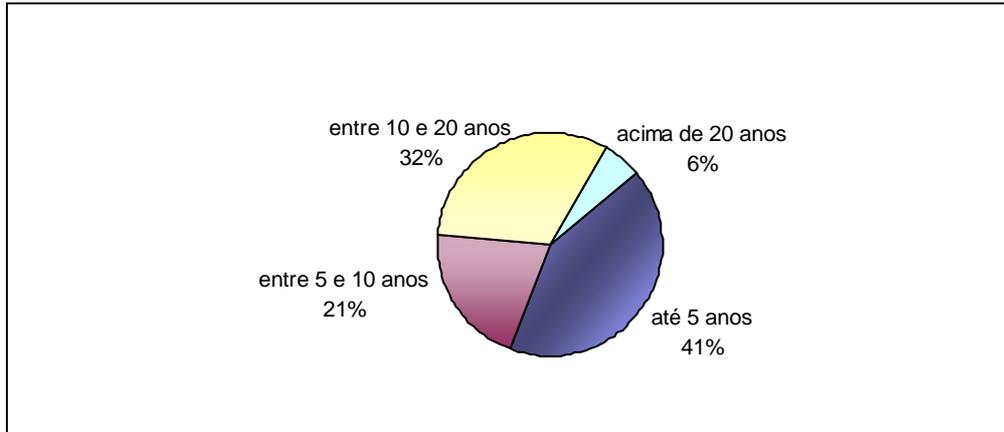


Gráfico 16 - Tempo de atuação na escola
 FONTE: O autor (2007).

Quando se perguntou aos professores qual a importância do Ensino Religioso na série em que atuavam, 45% demonstraram perceber a sua importância pelo trabalho com valores e princípios a serem desenvolvidos. Já 29% valorizam-no pela área do conhecimento. Todavia, 26% revelaram entendê-lo por confissão de fé. Nesse sentido, percebe-se que, para a maioria dos professores, o enfoque dado para o Ensino Religioso é a religiosidade, contrariando as orientações oficiais em que este deve estar centrado no fenômeno religioso, entendido como área de conhecimento. Lêem-se a seguir os resultados obtidos nessa questão no gráfico 17:

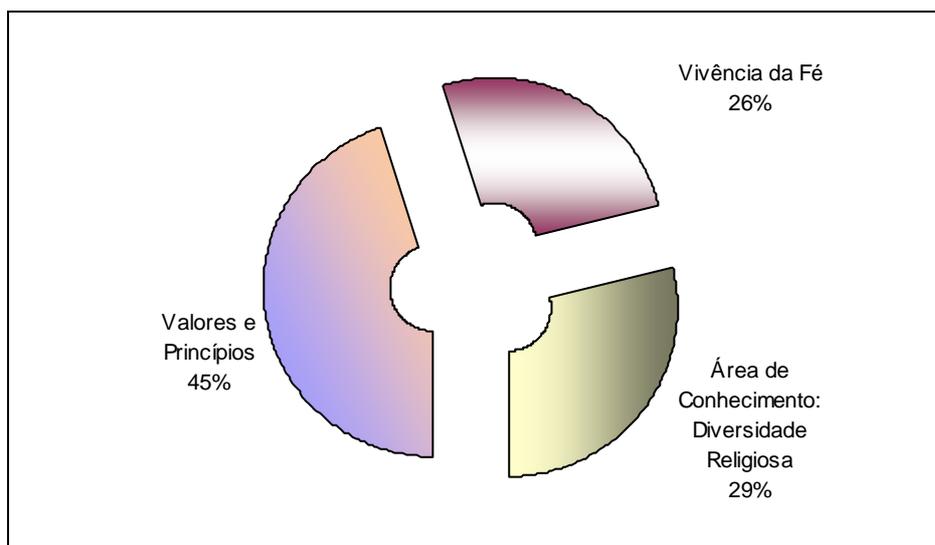


Gráfico 17 - Importância atribuída ao ensino religioso
 FONTE: O autor (2007).

Os professores responderam à pergunta¹ sobre qual o modelo de Ensino Religioso praticado na escola. Trinta por cento (30%) dos docentes indicaram como modelo o ensino confessional. É sabido que o Ensino Religioso ministrado de forma confessional é um modelo que formalmente não aparece na atual legislação, embora se faça presente no discurso e na prática de muitos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como por exemplo, na seleção dos conteúdos curriculares, na metodologia e recursos didáticos utilizados, etc. De acordo com Junqueira (2002, p. 140): “Na realidade o modelo confessional busca no campo da metodologia, ações para tornar agradável o horário escolar, insistindo, porém em “instruir” os estudantes a serem fiéis às suas igrejas”. Para o citado autor (2002), esse modelo embora presente em muitas escolas confessionais católicas de Curitiba falta sustento teórico-pedagógico. Nessa concepção, o conhecimento veiculado traz informações sobre elementos da religião (FONAPER, 2000). A seguir, o gráfico 18 alicerça o que se disse:

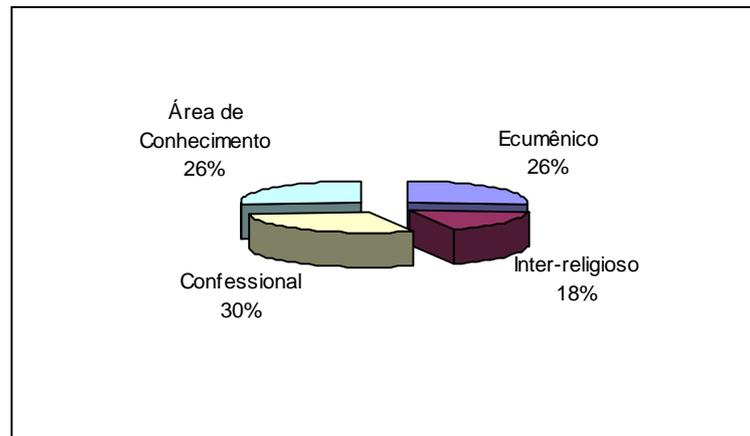


Gráfico 18 - Modelo de ensino religioso na escola
 FONTE: O autor (2007).

De acordo com o resultado da pesquisa, a metodologia mais utilizada nas aulas de Ensino Religioso, com 43%, indica a realização de dinâmicas de grupo, uso de texto e a reflexão. Para a fase do ensino em que a pesquisa foi realizada, o uso de dinâmicas nas aulas de Ensino Religioso é interessante porque pode despertar uma maior sensibilização dos alunos em relação ao conteúdo em estudo. A reflexão também é uma ótima oportunidade para que o aluno desenvolva a sua criticidade, o

¹ É importante esclarecer que a elaboração desta questão seguiu os mesmos modelos de uma pesquisa que foi realizada em 2004 pelo setor de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos

discernimento ético e moral, amplie a sua leitura de mundo e a abertura ao transcendente. Porém, é necessário se esteja atento para que a metodologia favoreça a articulação do sujeito (aluno) em relação ao objeto de estudo, para a construção do conhecimento religioso (FONAPER, 2000). Os resultados aparecem a seguir, no gráfico 19:

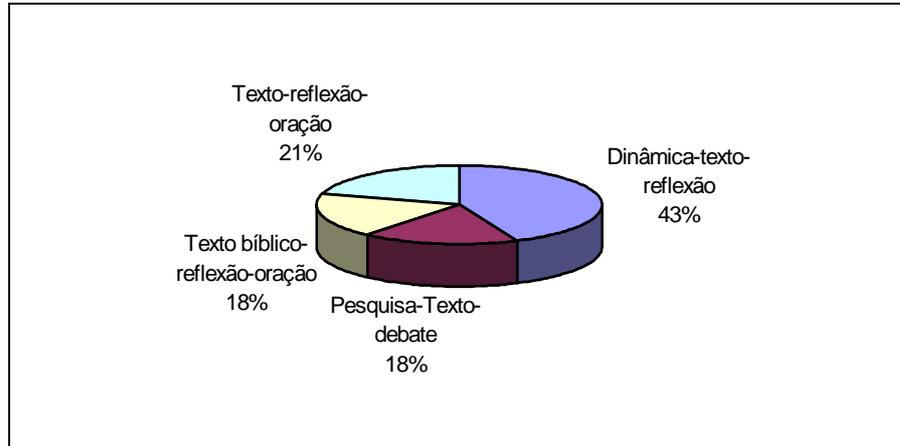


Gráfico 19 - Metodologia utilizada em sala
 FONTE: O autor (2007).

O uso de novas tecnologias de informação na escola já é uma realidade para muitos professores, pelo menos nas escolas em que se trabalhou esta pesquisa. Dos professores pesquisados, 68 % têm acesso à internet e 32% utilizam o correio eletrônico, conforme mostra o gráfico 20:

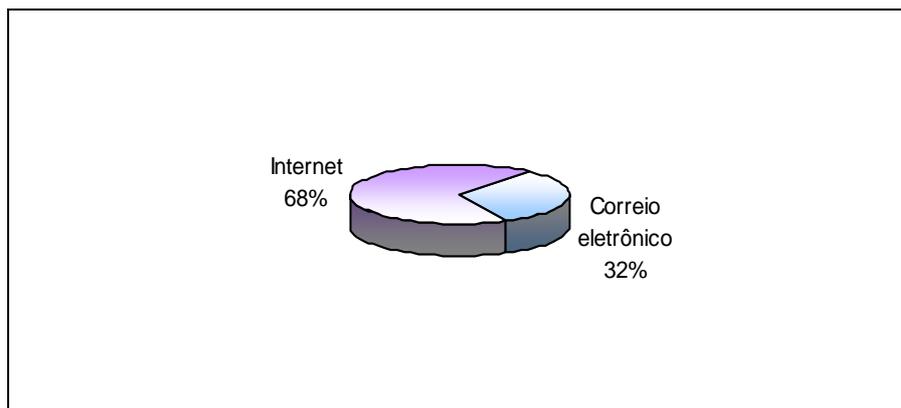


Gráfico 20 - Recursos tecnológicos
 FONTE: O autor (2007)

Na pesquisa ESCOLA CATÓLICA/CURITIBA, procurou-se saber dos professores como são utilizados os recursos tecnológicos. Foram dadas três opções para assinalarem, a saber: a) como entretenimento; b) para elaborar os trabalhos

acadêmicos; c) para elaborar trabalhos, provas e planejamentos. Assinalaram as três opções dadas 52 (cinquenta e dois) professores. Alguns professores assinalaram duas opções: para quatro deles, os recursos tecnológicos eram utilizados como entretenimento e para a elaboração de trabalhos acadêmicos; dezesseis professores utilizavam esse recurso para elaboração de trabalhos acadêmicos e para a elaboração de trabalhos, provas e planejamentos. Os recursos tecnológicos eram utilizados por dezesseis professores como entretenimento e para elaboração de trabalhos, provas e planejamento. Outros professores apenas assinalaram uma opção: cinco professores utilizavam os recursos tecnológicos para realização de trabalhos acadêmicos. Quarenta e três professores utilizavam esses recursos para elaborar trabalhos, provas e planejamentos. E apenas um professor que utilizava os recursos tecnológicos como entretenimento.

A pesquisa revelou que um número significativo de professores utilizava os recursos tecnológicos para a elaboração de planejamentos. Saber fazer uso dessa tecnologia é um dos grandes desafios que o professor tem enfrentado na atualidade. À medida que se apropriam dos recursos para dinamizar o seu trabalho, os professores poderão contribuir para a melhoria da sua prática educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo responder à pergunta: Qual o perfil do professor de Ensino Religioso que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica no município de Curitiba?

Os resultados obtidos permitem constatar que os professores que estão atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem as seguintes características: 97,16% são do sexo feminino; 78% possuem idade entre 20 e 40 anos; são praticantes da religião católica 90,07% dos professores; 80,14% são graduados em Pedagogia; 41,84% têm até cinco anos de tempo de serviço na mesma escola; 52% têm uma jornada de trabalho de 20h semanais. São professores generalistas (95,04%), a maioria (62,41%) declarou nunca ter participado de cursos de capacitação em Ensino Religioso; 36,17% dos professores informaram que tem o hábito de ler revistas especializadas em educação; 68,09% têm acesso à Internet e que utilizam os recursos tecnológicos para a elaboração de planejamentos e provas.

Um dado relevante que apareceu na pesquisa foi o fato de todos os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais serem graduados. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) prevê que a formação dos professores da educação básica deve ser em nível superior até o ano de 2007, quando se encerra a chamada “década da educação”. Porém, vale destacar que o Curso Normal (nível médio) é aceito como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A exigência de uma formação superior para atuar na educação básica representa uma tentativa na melhoria, mesmo que formal, da qualidade do ensino no Brasil.

A realização desta pesquisa nos dá a certeza de que as questões indicadas como o quadro atual da formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dificuldades apresentadas com a disciplina possibilitam ampliar a compreensão dessa temática. Mais que isso, favorecem o repensar a formação e profissionalização dos professores de Ensino Religioso que atuam nessa fase do ensino nas escolas confessionais católicas.

O estudo possibilitou, ainda, a confirmação de que, efetivamente, as dificuldades apontadas pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ministrar os conteúdos próprios da área de Ensino Religioso estão relacionadas basicamente à falta de formação do professor. Como já é sabido, no estado do Paraná ainda não existe um curso de graduação em Ensino Religioso; para essa fase do ensino, é o professor generalista que trabalha com a disciplina de Ensino Religioso. Em algumas escolas pesquisadas, há um professor específico para trabalhar com ela, porém a sua formação inicial é oriunda do curso de Pedagogia ou de Filosofia. Esses cursos de licenciatura não oferecem a base teórica para o trabalho com o Ensino Religioso em sala de aula, conforme já se disse.

No tocante ainda à formação do professor de Ensino Religioso, a legislação de ensino é clara na cobrança de um profissional competente. O grande desafio, neste momento em que o Ensino Religioso está em pauta, é voltar-se para a figura do professor que assume real importância neste processo e proporcionar uma adequada formação de docentes. A formação continuada para esse professor é de vital importância; por isso deve estar agregada ao projeto da escola, porque dela depende o encaminhamento deste componente curricular, respeitando a diversidade religiosa e cultural dos educandos, utilizando uma metodologia e conteúdos específicos, alicerçando o dia a dia do professor.

Todavia, a escola confessional católica não deve se eximir do seu papel de oferecer condições para que o seu corpo docente busque a competência técnica. É importante, também, que o professor tenha espaço na escola para discutir suas dificuldades e partilhar seus avanços com seus pares para a construção de uma prática docente refletida na ação. Acredita-se, desse modo, que o professor de Ensino Religioso conquistará seu papel como profissional no espaço escolar, tão relevante para a sociedade.

A expectativa é que este estudo sobre o perfil do professor de Ensino Religioso contribua para a busca da competência e da qualidade no trabalho docente por ora exigido na docência do Ensino Religioso. Além disso, que os dados obtidos com esta pesquisa e a abordagem adotada neste estudo, sejam somados a outras pesquisas de professores interessados em aprofundar esta temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A escola católica: uma história de serviço ao povo e a nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3 n. 7, p. 37-62, set. 2003.

_____. Perspectivas da escola católica no Brasil: ajudando a pensar as estatísticas da pesquisa CERIS-ANAMEC In: CENSO das escolas católicas no Brasil. Bauru: Edusc, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, v. 25, n. 98, p. 42-57, jan./mar. 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Ed. da UNB, 1963.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, n. 84, p. 39-49, jul./set.1992.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CANDIDO, Viviane Cristina. Metodologia para o Ensino Religioso? **Revista de Educação - AEC**, Brasília, n. 136, p. 35-53, jul./set. 2005.

CARIDADE, Amparo. Afetividade e aprendizagem. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, n. 2, p.190-196, jul./dez.1995.

CARON, Lurdes. Formação para a cidadania e o ensino religioso. **Educação em Movimento**. Curitiba: Champagnat, v. 2, n. 5, p. 11-19, maio/ago. 2003.

CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista**: por uma educação da liberdade. São Paulo: Paulinas, 1993.

CONCÍLIO VATICANO. **Gravissimum educationis**: declaração do Concílio Vaticano II sobre a educação cristã da juventude. São Paulo: Paulinas, 1965.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação, igreja e sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1992.

CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. A escola católica no limiar do terceiro milênio. **Caderno da AEC do Brasil**, Brasília, n. 76, 1998.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Imigração italiana e estratégias de inserção sociocultural: a escola do Circolo Italiani Niti de Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. R. (Org.). **Memórias da educação - Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

CUNHA, Maria Izabel; FERNANDES, Leon. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiás, 1994 (mimeo).

DASSOLER, Olmira. B; AMADO, Wolmir; MARINONE, José. **Comunicado conjunto AEC-ABESC-ANAMEC** de 08 de Agosto de 2006. Disponível em <<http://www.aecbrasil.org.br/index.php?option=37&cont=57>>. Acesso em: 4 mar. 2007.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional Federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Curitiba: FONAPER, 2000.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGREJA CATÓLICA. PAPA (1922-1939: PIO XI). **Divini Illius Magistri**: carta encíclica de sua santidade o papa Pio XI sobre a educação cristã da juventude. São Paulo: Paulinas, 1965. 53 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Pastoral escolar - conquista de uma identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Aspectos legislativos do Ensino Religioso brasileiro: uma década de identidade**. Trabalho inédito.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Emília, F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

LITZ, Valesca Giordano; LITZ Levis. **Colégio Medianeiro-50 Anos: um abraço que transforma**. Curitiba: C. N. SRA. Medianeira, 2007.

MACHADO, José Nilson. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 2001.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)** São Paulo: Nacional, v. 3, 1940.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro.** Brasília: ANAMEC, 2000.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos – Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. *In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. R. et al* **Memórias da educação** - Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Unicamp, 1999.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PARANÁ. **Deliberação n.º 01/06 de 10 de fevereiro de 2006.** Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Estado de Paraná.

PARANÁ, **Deliberação n.º 01/06 de 9 de fevereiro de 2007.** Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Estado de Paraná.

PARANÁ, **Deliberação n.º 03/07 de 15 de junho de 2007.** Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Estado de Paraná.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas, *In: SENA, Luzia (Org.)*. **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo.** São Paulo: Paulinas, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2000.

PUHL, Antonio. Associação de Educação Católica do Brasil faz 50 Anos. **Cadernos da AEC do Brasil**, Brasília, n. 56, p. 7-10, 1995.

REALE, Aline Maria. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 65-76 1995.

RESENDE, Lúcia Maria. Paradigma - relação de poder - projeto pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In: VEIGA, Ilma*. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora 1993.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SILVA, Carmem Sílvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico** São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

Mestrado em Educação PUC-Pr
Pesquisa: Perfil do Professor de Ensino Religioso

Escola: _____

Cidade/Estado: _____ **Data:** _____ / _____ / _____

Sexo: () M () F

Idade:

() até 20 anos () entre 20 e 40 anos () acima de 40 anos

Estado civil:

() solteiro () casado () viúvo () outro: _____

Religião:

() católica () evangélica () espírita () outro: _____

Renda familiar:

() entre 2 a 5 salários mínimos () entre 5 a 10 salários mínimos
 () mais de 10 salários mínimos

Grau de escolaridade:

() ensino superior () completo () incompleto curso: _____
 () especialista em _____
 () mestrado em _____
 () doutorado _____

Tempo de atuação no magistério neste estabelecimento de ensino:

() até 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 20 anos () acima de 20 anos

Série em que atua:

() Educação Infantil () 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série
 () 5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série () Ensino Médio

Disciplina(s) que leciona:

() Língua Portuguesa () Matemática () História () Geografia
 () Ensino Religioso () Ciências () Filosofia () Sociologia
 () Antropologia () Outra: _____

Curso de Capacitação na área de Ensino Religioso que tenha participado:

Mês/ano: _____

Tema: _____

Instituição que promoveu: _____

() nunca participei

O Ensino Religioso em sua escola é:

() Confessional () Ecumênico () Inter-Religioso () Área de Conhecimento

Qual a metodologia usada nas aulas de Ensino Religioso? (favor marcar apenas uma das propostas)

- Dinâmicas- texto- reflexão
 Pesquisa-texto-debates
 Textos bíblicos -reflexão- oração
 Textos-reflexão-orração

Em sua opinião, qual a importância das aulas de Ensino Religioso na série em que você atua?

Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso?

Jornada de trabalho (com o magistério) :

- até 20 h semanais 40 h semanais 60 h semanais

Atividades de lazer:

Numere-as de 1 a 8 por ordem de frequência habitual, sendo que o numeral 1 será atribuído àquilo que costuma fazer mais vezes durante o mês e assim por diante sem repetir o numeral.

- assiste a tv ouve rádio assiste fita de vídeo/dvd
 leitura de livros leitura de revistas/jornais eventos esportivos
 clube esportivo viagem

Uma ou mais das atividades acima citadas são realizadas com vista ao Ensino Religioso?

- Sim. Quais? _____
 Não.

Eventos culturais que costuma freqüentar:

	Nunca	às vezes	com freqüência
<input type="checkbox"/> museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> teatros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> cinemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> shows musicais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> em centros culturais			
<input type="checkbox"/> Atividades relacionadas à prática da religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preferências culturais ligadas à profissão:

Numere-as de 1 a 6 por ordem de preferência, sendo que o numeral 1 será atribuído àquilo da sua maior preferência e assim por diante sem repetir o numeral.

- leitura de revistas especializadas em Educação
 leitura de livros especializados em Educação
 participação em seminários/ congressos
 freqüenta bibliotecas
 freqüenta livrarias

Recursos tecnológicos utilizados:

- correio eletrônico
 internet

Os recursos tecnológicos são utilizados

- como entretenimento.
- para elaborar os trabalhos acadêmicos.
- para elaborar trabalhos, provas e planejamentos.

Agradecemos a sua participação!