

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

VERA LÚCIA DO AMARAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
LATO SENSU DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO BRASILEIRO**

CURITIBA

2010

VERA LÚCIA DO AMARAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
LATO SENSU DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO BRASILEIRO**

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

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério
Azevedo Junqueira

CURITIBA

2010

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos e amigos do “coração” pela compreensão e incentivo aos meus estudos.

Em especial dedico à minha filha, Aline Tainá Amaral Horn, pela cumplicidade e companheirismo. Nossa convivência, carinho e respeito nas diferenças me instigam, a cada dia, a ser uma pessoa melhor e a vivenciar o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À fé que tenho em Deus, que me impulsiona a ser uma pessoa melhor e a acreditar que a existência é efêmera, mas que apesar das adversidades vale a pena ser vivida.

Ao Professor Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, meu orientador, pela paciência, atenção e profissionalismo em toda a trajetória percorrida.

A Professora Dra. Joana Romanowski por sua consistência teórica e prática, e principalmente, por me ensinar mediante suas atitudes que *ser professor* é uma construção e um ofício que exige perseverança, amor e dedicação.

Ao Professor Dr. Geraldo Balduino Horn, pelo exemplo de perseverança, incentivo e apoio de sempre.

A professora Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa pela atenção e generosidade.

Ao Professor Dr. Lindomar Wessler Boneti que, por sua sabedoria, humildade e generosidade, me ensinou o valor da consciência e da construção da cidadania.

A todos os meus professores, pois certamente cada um deles em sua especificidade me proporcionou aprendizado. Também agradeço o apoio eficaz e parceiro da Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR.

“Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.”

António Nóvoa

RESUMO

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, intensifica-se a exigência de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no magistério e, entre estes, o profissional docente para o ensino religioso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) surgem na perspectiva de capacitação do profissional. Diante deste desafio, o objetivo da pesquisa é analisar e caracterizar os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Ensino Religioso no Brasil numa perspectiva de formação continuada. Foram propostos os seguintes objetivos específicos: contextualizar a questão da formação continuada e ou educação contínua; analisar como a política educacional expressa nos documentos oficiais no Brasil aborda a formação dos professores e a formação continuada; identificar elementos da formação continuada na grade curricular/ementas dos Cursos de Especialização em Ensino Religioso no Brasil. Os autores que deram sustentação teórica para esta investigação foram Brandão (1981); Demailly (1992); Cury (2002); Bucholz (2007); Porto e Régnier (2003); Castells (1999); Cunha (1989); Coelho (1996, 2003); Castoriadis (1983); Libâneo (2003); Oliveira (2007); Romanowski (2007); Tanuri (2000); Tardif (2002); Junqueira (2004, 2009); Boneti (2007); Nóvoa (2009); Ferreira (2006); Santos (1989, 2002); Lucarelli (2000); Perrenoud (1994, 2002); Imbernón (2009, 2010). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e a técnica a análise documental. Foram analisados vinte e três cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil, sendo que dez (10) estão no Rio Grande do Sul, oito (8) no Paraná, três (3) em Santa Catarina, um (1) no Espírito Santo e um (1) no Mato Grosso do Sul. A análise identifica que os cursos de Especialização em Ensino Religioso estão em expansão e têm contribuído para a formação continuada do professor, mas ainda carecem de instrumentos reguladores e ou de políticas que garantam uma formação integral e humana.

Palavras-chave: Legislação. Formação Continuada. Pós-Graduação *Lato Sensu*. Formação integral e humana.

ABSTRACT

After the ratification of the Law of Directives and Bases for National Education (LDBEN) 9.394/96, the demand for teaching professionals initial and continuing education has increased, and among these professionals are the Religious Education teachers. The National Curricular Parameters for Religious Education (PCNER) appear in the perspective of this professional's training. In face of this challenge, the aim of this research is to analyze and characterize Certificate Programs in Brazil under the perspective of continuing education. The following specific aims were proposed: to contextualize the issue of teacher's initial education and/or continuing education; to identify elements of continuing education in the curricula/syllabuses of the Certificate Programs in Religious Education in Brazil. The authors who gave theoretical support for this investigation were Brandão (1981); Demailly (1992); Cury (2002); Bucholz (2007); Porto & Régnier (2003); Castells (1999); Cunha (1989); Coelho (1996, 2003); Castoriadis (1983); Libâneo (2003); Oliveira (2007); Romanowski (2007); Tanuri (2000); Tardif (2002); Junqueira (2004, 2009); Boneti (2007); Nóvoa (2009); Ferreira (2006); Santos (1989, 2002); Lucarelli (2000); Perrenoud (1994, 2002); Imbernón (2009, 2010). The methodology adopted was the quantitative approach, and the technique used was the documental analysis. Twenty-three Certificate Programs were analyzed, among which ten (10) are in Rio Grande do Sul, three (3) in Santa Catarina, one (1) in Espírito Santo and one (1) in Mato Grosso. The analysis indicates that Certificate Programs in Religious Education are expanding and have contributed to teachers' continuing education. However, these courses lack regulatory instruments and/or policies that ensure a complete and human education.

Keywords: Legislation. Continuing Education. Certificate programs. Complete and Human Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - IES pesquisadas (%).....	92
Gráfico 2 - Natureza das IES.....	93
Gráfico 3 - Modalidade das IES.....	95
Quadro 1 - Instituições pesquisadas.....	17
Quadro 2 - IES pesquisadas e suas modalidades de ensino.....	94
Quadro 3 - IES pesquisadas e nomes dos cursos.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IES e seus respectivos estados.....	18
Tabela 2 - IES e modalidades de ensino.....	18
Tabela 3 - Nomes dos cursos e IES.....	97
Tabela 4 - IES pesquisadas e seus estados em %.....	99
Tabela 5 - Disciplinas e quantidade de cursos.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	- Artigo
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	- Conselho Federal da Educação
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEB	- Conferência Nacional da Educação Básica
CONEd	- Congresso Nacional de Educação
Dec.	- Decreto
Doc.	- Documento
ER	- Ensino Religioso
FONAPER	- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FUNDEP	- Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa
FMI	- Fundo Monetário Internacional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MESP	- Ministério da Educação e Saúde Pública
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PNDU	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
SESU	- Secretaria de Ensino Superior

- SEED - Secretaria de Estado da Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
1.1. PROBLEMA.....	15
1.2. OBJETIVOS	15
1.3. METODOLOGIA.....	16
1.3.1 Delimitação do Objeto de Estudo e os Participantes da Pesquisa.....	17
1.3.2 Relato da Coleta de Dados.....	19
1.3.3 O Processo de Preparação para Análise de Dados.....	19
1.3.4 Relato da Análise de Dados.....	20
1.4. ESTRUTURA DA PESQUISA.....	21
2. EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO FORMADOR.....	23
2.1. APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX E XXI.....	24
2.2. DESAFIOS E ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	32
3. IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO.....	42
3.1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO RELIGIOSO.....	42
3.2. DESAFIOS DA ÁREA.....	48
3.3. CONEB/2008.....	55
3.4. INCLUSÃO E DIVERSIDADE.....	58
3.5. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS.....	59
3.6. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO/2010.....	60
4. O PROFESSOR SUA FORMAÇÃO E IDENTIDADE.....	63
4.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	63
4.2. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	72
5. CARACTERÍSTICAS: CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DO ENSINO RELIGIOSO.....	92
5.1. PERFIL DOS CURSOS.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo a formação continuada de professores do Ensino Religioso, por meio de contribuições dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) existentes neste segmento. O interesse neste estudo tem relação com minha trajetória profissional como docente em cursos de Especialização, instigando-me a buscar respostas a reflexões pessoais no que se refere a essa modalidade de Educação Continuada.

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que determina a exigência de formação profissional para aqueles que atuam no magistério, tentou-se estabelecer uma identidade para os docentes para as diversas áreas do conhecimento e, entre eles, o professor para o ensino religioso. Apesar da exigência de formação desse profissional, o que se tem constatado é que poucos são os professores que estão habilitados para essa área do ensino. Uma das alternativas encontradas é a criação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, cuja característica de formação, é justamente complementar a qualificação docente para áreas específicas.

Necessita-se saber, no entanto, como estas políticas e normatizações estão sendo operacionalizadas nas práticas pedagógicas dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso em Instituições de Ensino Superior Brasileiras, e como os professores estão sendo preparados para trabalhar com essa questão na nossa sociedade.

Dentro desse contexto, e visando à profissionalização desta área do conhecimento, a LDBEN 9.394/96 preocupou-se com a formação inicial e com a formação continuada, por meio de decretos e ou pareceres que considerassem especialmente a especialização. Nesta perspectiva, foi publicada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) no ano de 1998 uma proposta para as Diretrizes de formação dos professores licenciados para o Ensino Religioso.

Neste sentido, Padre Roque afirma:

O Artigo 210 da Constituição Federal, ao fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, abre espaço para o Ensino Religioso. A publicação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 em 20/12/96 pelo seu Artigo 33 comprometeu seriamente o dispositivo legal. “Esse dispositivo desencadeou na sociedade brasileira um processo significativo em prol do Ensino Religioso, esclarecendo de vez seu papel e sua importância na educação e corrigindo distorções históricas não redimidas no texto da lei”. Desta forma, pela primeira vez no Brasil são criadas oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objetivo a compreensão da busca do Transcendente e do sentido da vida, que dá critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião (PE. ROQUE, 1997).

Assim, a nova redação do Artigo 33 da referida Lei propõe que no desenvolvimento do Ensino Religioso seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) surgem na perspectiva de formação/capacitação do profissional dessa área.

Considerando as orientações discutidas com os Conselhos Estaduais de Educação, as normas para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso contemplam: Fazer parte do quadro permanente do magistério federal/estadual ou municipal; Ser portador de diploma de licenciatura em Ensino Religioso. Caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos de professores com profissionais portadores de diploma de especialistas em Ensino Religioso (mínimo de 360 h/a), desde que seja portador de diploma em outra licenciatura; Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida pelo MEC, desde que tenham cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/a; Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo; Comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação; Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1998).

Dentro dessa nova perspectiva, os cursos de Especialização pretendem contribuir para a qualificação do profissional de Ensino Religioso, para o exercício pedagógico da formação humana integral e integrada, no universo plural e democrático da educação, ou capacitar o profissional de Ensino Religioso para a prática do diálogo interdisciplinar e intercultural, como condição para uma ação formativa democrática acerca dos valores das tradições religiosas.

Ao considerar as questões mencionadas, a presente pesquisa tem como finalidade investigar algumas características, como: conteúdos e práticas que são adotadas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* para o Ensino Religioso, oferecidos no território nacional brasileiro, levantando aspectos que possam contribuir para uma reflexão referente à formação continuada dos docentes de Ensino Religioso no Brasil.

1.1 PROBLEMA

Em decorrência dos aspectos expostos, as instituições educacionais que ofertam Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* nesta área são desafiadas, cada vez mais, a ressignificar sua prática pedagógica, seus currículos e a organização dos seus cursos, visando qualificar o profissional docente estabelecido pelas legislações educacionais, de forma que possam garantir uma educação inclusiva, democrática, e de qualidade.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de analisar: As características dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Ensino Religioso no Brasil, quais as contribuições que possibilitam à formação continuada dos docentes de Ensino Religioso e se estão de acordo com as políticas educacionais vigentes.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar e caracterizar os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso no Brasil numa perspectiva de formação continuada, frente à legislação vigente.

Objetivos específicos

- Contextualizar a questão da formação continuada e ou educação contínua;
- Analisar como a política educacional expressa nos documentos oficiais no Brasil, aborda a formação dos professores e a formação continuada por meio dos cursos de Especialização do Ensino Religioso.

- Identificar elementos da formação continuada na grade curricular/ementas dos Cursos de Especialização em Ensino Religioso no Brasil.

1.3 METODOLOGIA

Nesta investigação, a qual tem a intenção de analisar como a formação continuada é concebida nos cursos de Pós-graduação *Lato-sensu* do Ensino Religioso no Brasil, utilizou-se como método de investigação a pesquisa de abordagem qualitativa.

Cabe a necessidade de buscar a conceitualização da palavra *metodologia* (no latim é *methodu* e no grego *méthodos*), que significa caminho para chegar a um fim (FERREIRA, 1999). O objetivo fundamental da ciência é chegar à veracidade dos fatos por meio de um método que permita atingir determinado conhecimento. Define-se método como "o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (GIL, 1999, p. 27).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 53), a abordagem qualitativa insere-se na fundamentação teórica da fenomenologia, epistemologia que procura interpretar as interações humanas, sociais, culturais e simbólicas, visando apreender e explicar o sentido que as pessoas e grupos atribuem à sua ação. Nessa perspectiva, a abordagem possibilitou interpretar e compreender como a formação continuada se dá nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso no Brasil, a partir de informações extraídas da internet e das legislações vigentes. Portanto, o método escolhido é a abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental.

Para Lüdke (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Lüdke e André (1986, p. 39) explicitam que os documentos são também uma fonte poderosa, nos quais podem ser encontradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

1.3.1 Delimitação do Objeto de Estudo e os Participantes da Pesquisa

Em função do objetivo central da pesquisa, o objeto de estudos foi delimitado tendo como base instituições de ensino superior, de natureza pública e ou privada, que oferecem Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso, nas modalidades: Presencial, Semipresencial e à Distância, totalizando vinte e três (23) instituições distribuídas no território Brasileiro, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Instituições Pesquisadas

- | |
|---|
| 1 - PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/PR |
| 2 - PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba/PR |
| 3 - UEM - Universidade Estadual de Maringá/PR |
| 4 - CESUCA - Complexo de Ensino Superior - Cachoeirinha/RS |
| 5 - URCAMP - Universidade da Região da Campanha - Bagé/RS |
| 6 - Faculdade Teológica Batista - Curitiba/PR |
| 7 - Universidade Caxias do Sul - Caxias do Sul/RS |
| 8 - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí/SC |
| 9 - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - Santa Cruz do Sul/RS |
| 10 - Faculdade ITECNE - Curitiba/PR |
| 11 - UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville - Joinville/SC |
| 12 - URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Erechim/RS |
| 13 - ITEPA - Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - Passo Fundo/RS |
| 14 - EST- Faculdades EST Pós-Graduação Lato Sensu - São Leopoldo/RS |
| 15 - FAPAS - Faculdade Palotina de Santa Maria - Santa Maria/RS |
| 16 - OPET- Curitiba/PR |
| 17 - Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba/PR |
| 18 - FACEL - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - Curitiba/PR |
| 19 - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau - Blumenau/SC |
| 20 - FACINTER - Faculdades Internacional de Curitiba - Curitiba/PR |
| 21- Faculdade Unida de Vitória - Vitória/ Espírito Santo |
| 22 - EADCON - Portal de Educação - Campo Grande/MS |
| 23 - UNILASALLE - Centro Educacional La Salle de Ensino Superior - Canoas/RS |

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Percebe-se pelo Quadro 1 que as instituições de Ensino Superior totalizam vinte e três (23). Destas, vinte e uma (21) são de caráter privado, uma (1) de natureza pública/estadual e uma (1) de natureza pública/municipal/fundação. Deste total, nove (9) são Universidades e catorze (14) são Faculdades.

Tabela 1 – IES e seus respectivos Estados

Instituições de Ensino Superior	Estados
Rio Grande do Sul/RS	10
Paraná/PR	8
Santa Catarina/SC	3
Espírito Santo/ES	1
Mato Grosso do Sul	1

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Constata-se pela Tabela 1 que as instituições de Ensino Superior que ofertam o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso distribuem-se da seguinte forma: dez (10) no Estado do Rio Grande do Sul; oito (8) no Paraná; três (3) em Santa Catarina; uma (1) no Espírito Santo; e uma (1) no Mato Grosso do Sul. Portanto, na sua maioria, concentram-se na região Sul do País.

Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior e Modalidades de Ensino

Instituições de Ensino Superior	Modalidades de Ensino
19	Presencial
3	Educação à Distância
1	Semi Presencial

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Pela Tabela 2, observa-se que vinte e três (23) instituições de Ensino Superior ofertam cursos de Especialização do Ensino Religioso nas seguintes modalidades: dezenove (19), ensino presencial; três (3), educação à distância; e um (1), ensino semipresencial.

1.3.2 Relato da Coleta de Dados

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada utilizando a técnica do estudo documental. Portanto, foram examinadas fontes documentais, tendo em vista localizar contribuições para a formação continuada em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso. Entre as fontes documentais foram analisados os documentos oficiais: a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação, de 2001, e o Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica, de 2008. Já os documentos curriculares compõem-se de ementas e grades curriculares dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Ensino Religioso nas vinte e três (23) Instituições de Ensino Superior pesquisadas. Os dois conjuntos de fontes documentais, os oficiais e os curriculares, trazem declarações de tipo normativo, ou seja, apresentam-se como prescrições que devem ser seguidas.

Na primeira etapa da pesquisa documental curricular, foi realizada a coleta das informações das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil que ofertam a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso, no *site* do Ministério da Educação (MEC), onde foi possível encontrar dados como: endereço eletrônico do *site* institucional de cada Instituição; telefone, e-mail e o ano em que a Instituição foi fundada.

A partir do *site* de cada Instituição, foram verificados vários aspectos: nome do curso, localização, público alvo, objetivos dos cursos, carga horária, disciplinas. Percebeu-se que todas as IES selecionadas para a pesquisa forneciam a grade curricular.

Em seguida, as grades curriculares foram analisadas para comparar se as Instituições ofereciam disciplinas em comum e ou similares.

1.3.3 O Processo de Preparação para Análise de Dados

A organização de dados, para Bardin (2008, p. 121) “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as

idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Desta forma, a preparação dos dados para a análise desta pesquisa se deu da seguinte forma: foram transcritas todas as informações pesquisadas (nome da instituição, localização, nome do curso, objetivos, público alvo, temas/disciplinas e carga horária), compilando-as numa planilha de Word rtf. Também houve consulta ao *site* das instituições pesquisadas, do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de obter informações que pudessem contribuir para a sistematização dos dados.

1.3.4 Relato da Análise de Dados

A análise de conteúdo segundo Bardin (2008, p. 37) “é o tratamento da informação contida na mensagem [...], podendo ser uma análise dos significados”, como é o caso da análise temática, que procura, na interpretação das comunicações, encontrar a essência da mensagem, ou seja, o núcleo de significado da mensagem, a partir da frequência de sua presença. Portanto, para tratar o material é necessário codificá-lo:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2008, p. 129).

Nesta pesquisa, a análise dos dados considerou vários aspectos: nome do curso, localização, tipo de instituição, modalidade (presencial, semipresencial e à distância), carga horária, disciplinas etc., o que os caracterizou como indicadores e ou categorias de análise. Estas categorias foram relacionadas com os elementos presentes nas grades curriculares e ementas para, em seguida, classificar essas unidades codificadas, interpretar o conhecimento sobre a mensagem mediante a inferência e relacioná-las com o referencial teórico.

Para Bardin (2008), na análise dos dados os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. A apresentação dos dados foi realizada em forma de tabelas e gráficos que condensam e põem em evidencia informações obtidas pela análise, dando maior visibilidade às relações dos dados expressos.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

Quanto à estruturação desta pesquisa, esta foi dividida em seis capítulos. O capítulo introdutório visa apresentar o problema, os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada.

O segundo capítulo apresenta conceitos e fundamentos que apresentam a Educação como Espaço Formador, perpassando o contexto histórico, político e cultural desse tema, utilizando para isso documentos oficiais do Brasil, como: a LDBEN, de 1996, a Constituição Brasileira, de 1988, e autores que estudam o assunto.

O terceiro capítulo aborda a identidade do Ensino Religioso no Brasil, tendo como desafio pesquisar e refletir sobre o processo de construção da identidade do Ensino Religioso, tendo como referência a LDBEN/96, pareceres, resoluções e práticas educacionais.

No quarto capítulo, destaca-se o professor, sua formação e identidade. Para isso remeto-me a vários autores que discorrem sobre a formação inicial e continuada do professor e nos aspectos que constituem a construção de sua identidade docente.

No quinto capítulo é realizada a descrição da análise dos dados das vinte e três (23) Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Pós-Graduação em Ensino Religioso, apresentando as características destes cursos, visando identificar similaridades e/ou diferenças e compará-las com os fundamentos teóricos e documentos oficiais. A apresentação e a análise dos dados referente à análise dos programas em questão, suas possíveis contribuições para a formação continuada do professor de Ensino Religioso e aspectos ligados à legislação vigente, através da LDBEN/96 e da diretriz curricular disponível. Por meio da análise e compilação dos dados, verificam-se nos programas em questão, suas contribuições para a formação

continuada do professor de Ensino Religioso no Brasil. Comparam-se as informações levantadas, buscando amparo e subsídios nos aspectos ligados à legislação vigente.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais, as possibilidades e os limites da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO FORMADOR

Ao pensar a Educação como um espaço formador, ocorrem-me algumas inquietações e indagações, que advêm da reflexão e da prática em sala de aula, com adultos em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Faz-se necessário conceitualizar e compreender os desafios por que passa a Educação nos dias atuais? Como a Educação pode contribuir para a formação e a construção da cidadania? Que espaços e políticas de formação têm sido conquistados para garantir uma Educação para o século XXI? Enfim, a Educação hoje pode contribuir para uma formação para o mercado ou para a autonomia?

Inicialmente remeto-me a Brandão (2007, p. 8-9), destacando uma citação na qual este se refere ao tratado de paz assinado entre os índios das Seis Nações com os Estados Unidos, Virgínia e Maryland. Em decorrência deste tratado, os governantes americanos convidaram jovens índios a frequentarem as escolas dos brancos. “Os chefes das tribos responderam e recusaram o convite mediante uma carta que acabou conhecida, porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la”. Eis o trecho que nos interessa:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. [...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.

O texto sugere que a educação existe mesmo onde não há escola, isto é, aquela com modelo institucionalizado e centralizado. Também se dá na transferência de “saberes” de uma geração a outra, portanto, nas redes de relação social.

Brandão se apropria das concepções de Émile Durkheim, um dos principais sociólogos da educação, ao proferir a citação abaixo:

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores (DURKHEIM, apud BRANDÃO, 2007, p.18-19).

Com base no exposto, pode-se inferir que a educação se dá de maneira informal, fundamentada na interação entre as pessoas, na transmissão e na disseminação dos saberes e valores de geração a geração, portanto, numa educação para satisfazer as necessidades individuais e coletivas, uma educação para os desafios da vida.

A educação sempre existiu e tem um papel fundamental nas sociedades humanas, ora funcionando como instrumento de dominação, controle e coerção, quando esta é considerada absoluta, detentora e propagadora de um saber ideológico oficial, portanto, uma Educação reprodutora dos anseios vigentes da classe dominante. Ou um instrumento emancipador, quando propicia e gera conhecimento, reflexão e a ampliação da consciência individual, social e/ou cultural.

2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI

Segundo Romanowski (2007, p.31) [...] no Brasil, após a expulsão da Companhia de Jesus em 1749, as reformas adotadas por Marques de Pombal assumiam o início da criação das escolas públicas, sendo criadas as “aulas régias”, que consistiam em aulas avulsas ministradas por um professor, o qual tinha conhecimento de uma disciplina. Foi mantida a proposição de ensino público nos colégios, no entanto poucos colégios prosperam na época. Somente com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que ocorreu a preocupação com a escolarização e foram instalados alguns cursos superiores.

No reinado de D. Pedro II no período imperial, o ensino primário – com a “*escola de ler e escrever*”- ainda que sem um efetivo investimento, é que começam as preocupações com a formação dos professores.

Em 1835, é criada a primeira escola normal. Ressalta-se a criação do Colégio D. Pedro II no período imperial, que deveria constituir-se em modelo para o ensino secundário. Destinado à formação da elite cultural brasileira e preparava para o ingresso no ensino superior, onde os professores do colégio eram nomeados pelo próprio Imperador D. Pedro II.

A reforma do ensino de 1854, proposta por Couto Ferraz (na época ministro do Império), definia requisitos para o cargo de professor do ensino primário, como: ser brasileiro, maior de idade, ter moralidade e capacidade profissional. Para o ensino secundário, os professores realizavam os exames públicos tendo por referência o Colégio D. Pedro II. Essa reforma criou as Conferências Pedagógicas, mas a primeira delas só aconteceu em 1873.

Em 1889 com a Proclamação da República, mesmo com o “entusiasmo pela educação”, esse quadro sofreu poucas alterações, onde a maioria da população era analfabeta, existiam poucas escolas, e nas quais trabalhavam professores sem qualquer formação. A partir desta época passou-se a exigir que os professores deveriam ser aqueles que possuísem Curso Normal, para atuarem nos estabelecimentos de ensino. Onde os professores auxiliares, sem formação profissional específica deveriam aprender na prática com os professores regentes, que eram titulados.

Posteriormente, os movimentos da década de 1920 culminaram com o Manifesto de 1932.

A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). No mesmo ano, foi elaborada a reforma do ensino, por Francisco Campos, ministro da Educação. Esta atingiu a estrutura do ensino e o Estado Nacional teve ação mais objetiva sobre a educação, oferecendo uma estrutura mais orgânica aos ensinos secundários, comercial e superior.

Os anseios de uma reestruturação educacional foram inicialmente e historicamente construídos por meio das bandeiras levantadas no “Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova”¹ (março de 1932), conforme demonstra o texto a seguir:

considerava que na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

O Manifesto dos Pioneiros já trazia, naquela época, a intenção de fazer um balanço dos 43 anos de República até aquele momento da educação pública no Brasil, levantando questões importantes como: reformas econômicas e educacionais, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, também, não tinham um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país, constituindo-se fragmentário e desarticulado; falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Destaca que não se tinha uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação".

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, um grupo de educadores pretendeu, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. [...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Março de 1932) consiste num documento que tinha a intenção de sensibilizar o povo e o governo para a reconstrução Educacional no Brasil, e foi elaborado por educadores como: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bérgstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raquel Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Percebe-se no discurso do Manifesto dos Pioneiros uma proposta dos liberais em pleitear uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita. Inclusive estas propostas foram contempladas em sua maior parte na Constituição Federal de 1934, o que permitiu fazer avançar o debate e a mobilização da sociedade civil em torno da questão da educação. Com a Constituição de 1937, que consolidou a ditadura de Getúlio Vargas, o debate sobre a pedagogia e a política educacional passou a ser restrito à sociedade política, em clara demonstração de que a questão do poder estava mesmo presente no processo de centralização ou descentralização.

O escolanovista² Anísio Teixeira foi fervoroso defensor da descentralização, por meio do mecanismo de municipalização. Para ele, a descentralização contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial moderna. Os escolanovistas acreditavam que a municipalização do ensino primário constituiria uma reforma política, e não mera reforma administrativa ou pedagógica. Existiam naquela época forças antagônicas, enquanto os liberais desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, os católicos e integralistas desaprovavam estas alterações modernizantes e democráticas. Por conta destas forças, tinha-se um sistema que, embora sofresse pressão social para um ensino mais democrático, estava sob o controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular para manter a educação escolar em seu formato elitista e conservador. O resultado foi um sistema de ensino que se expandia, mas controlado pelas elites, com o Estado agindo mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse

² *Escolanovismo*, termo referente ao movimento de mudanças na educação tradicional, o qual enfatizava o uso de métodos ativos de ensino/aprendizagem, "deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional" (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 25).

tornar universal e gratuita a escola elementar (ROMANELLI, 1987). Portanto, os católicos conservadores opunham-se à política de laicização da escola pública, conseguindo acrescentar à Constituição Federal de 1934 o ensino religioso nessas escolas. Por força dessa mesma Constituição, o Estado passou a fiscalizar e a regulamentar as instituições de ensino público e particular.

As leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – a chamada Reforma Capanema, que recebeu o nome do então ministro da Educação – reafirmaram a centralização da década de 30, com o Estado desobrigando-se de manter e expandir o ensino público. A partir de então, as esquerdas e os partidos progressistas retomaram o debate pedagógico a fim de democratizar e melhorar o ensino, apesar da centralização federal do sistema educacional não só na administração, mas também no aspecto pedagógico, ao fixar currículos, programas e metodologias de ensino (JARDIM, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi exigência da Constituição Federal de 1946 e envolveu a sociedade civil, instituindo a descentralização, ao determinar que cada estado organizasse seu sistema de ensino. Em 1964, o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais.

Embora a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), prescrevesse a passagem gradativa do ensino fundamental para os municípios, a concentração dos recursos no âmbito federal assim como as medidas administrativas centralizadoras tornaram estados e municípios extremamente dependentes das decisões da União.

Conforme Casassus (1995), o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, iniciou-se quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Paradoxalmente, também, a descentralização adveio quando o Estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino.

No fim da década 1970 e início dos anos 80, chegava ao fim a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e de reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. Dentro deste contexto, o Estado brasileiro reconheceu a falência da política educacional, em

especial a profissionalizante, evidenciada na promulgação da Lei 7.044/82.

Segundo Cury (2002)³ a Educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988⁴.

Cury (2002) considera complexo analisar a Educação Básica no Brasil, porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais. Remete-nos aos cuidados necessários para analisar tais cenários, sugerindo separar os fatores condicionantes (quando possível) para que se possa ter uma visão mais contextualizada da situação. Para esta análise, considera *quatro preliminares importantes*:

A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica. Coloca que os educadores brasileiros há muito tempo correlacionam dialeticamente sociedade e educação [...] sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza do país determina o acesso e a permanência de estudantes na escola [...]. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais.

A segunda preliminar a ser analisada é o próprio conceito de educação. Trata e considera-o um conceito novo e avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um *sistema único de educação básica*. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O art. 22 da LDBEN - Lei 9.394/96 - estabelece os fins da educação básica:

³ Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e membro do CNE. E-mail: crjcury@terra.com.br

⁴ Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) - Seção I Da Educação.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no art. 205 da Constituição Federal:

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

Cury (2002) continua sua reflexão sobre as preliminares para a análise da educação:

Uma terceira preliminar resulta, então, da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à Educação. Só que esta ação obrigatória do Estado vai se por em marcha no interior de um Estado Federativo. E sendo o Brasil um país federativo, supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder.

O autor destaca nesta preliminar, o papel do Estado, realçando seu caráter federativo e da educação como um direito de caráter público de cada um. Ele prossegue:

E, na forma federativa adotada pela CF/88, com 27 estados e mais de 5.500 municípios, só a realização do sistema federativo por cooperação recíproca, constitucionalmente prevista, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país. [...] Para efeito de um sistema articulado nos fins e cooperativo nos meios e nas competências é a ausência de uma

definição do que vem a ser o regime de colaboração, como determina o § único do art. 23 da Constituição Federal. Também não se pode negar o papel determinante da União no estabelecimento de políticas públicas e, no caso, de políticas educacionais. É o caso específico do FUNDEP, que alterou significativamente os padrões de oferta e de atendimento dos governos subnacionais, no que se refere ao conjunto da educação básica, ao focalizar apenas o ensino fundamental.

Para Cury, ao enfatizar o financiamento para o ensino fundamental, as demais etapas do ensino acabaram por encontrar dificuldades:

O problema é que, ao otimizar e racionalizar o modelo de financiamento para o ensino fundamental, houve uma mudança na sustentação das outras etapas e uma redistribuição dos recursos, as quais, sem novas fontes, ficam em dificuldades para atender a demandas outras, hoje tão importantes quanto o ensino fundamental. Cria-se um campo de tensão entre os direitos proclamados, o dever do Estado e a sustentabilidade de ações na área. Esse campo de tensão não tem saída sem o concurso de uma discussão e efetivação posterior do significado do que vem a ser o princípio da colaboração recíproca entre os entes federativos posto na Constituição e na LDB (CURY, 2002, p. 176).

Uma quarta preliminar, que segundo Cury é determinante em nossa situação é a extrema desigualdade socioeconômica:

que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje, medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. Se a qualidade da educação básica, portanto, não é exclusiva ou privativa de nenhuma de suas etapas e/ou modalidades, então o caráter indispensável articulado à cidadania e ao trabalho é próprio de toda a educação básica. Contudo, o FUNDEP acabou por focalizar o ensino fundamental que é a etapa “intermediária” da educação básica.

E pergunta Cury: E as etapas de “defesa” (educação infantil) e do “ataque” (ensino médio)? Com a Lei nº 9394/96, o ensino médio, tornou-se explícita e vinculadamente uma atribuição prioritária, através da lei do FUNDEP.

A lei assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O

ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, “progressivamente obrigatório”. A indicação do “progressivamente obrigatório” era constitucional e foi desconstitucionalizada pela Emenda nº 16/96. Legalmente, então, o ensino médio – gratuito no âmbito do ensino público – deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se progressivamente obrigatório.

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico.

2.2 DESAFIOS E ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A década de 2000 permite vislumbrar um mundo de múltiplos desafios e amplas e profundas transformações de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural, promovendo o enfrentamento de sucessivos e complexos acontecimentos que modificam a vida na sociedade nos mais diversos aspectos. Alguns desses acontecimentos estão relacionados com as funções sociais e econômicas que a informação e o conhecimento têm ocupado na sociedade, bem como com os avanços da telemática, que têm facilitado a produção e a circulação de grandes volumes de informação (BUCHOLZ, 2007, p. 368). Esses são fatos que requerem das organizações e das pessoas adequações e atualização constante, portanto, nesta nova conjuntura social, a educação do século XXI surge como uma alternativa para o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade. Tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas em seus diversos contextos sociais, de maneira a promover a consciência, a prática reflexiva e o aprimoramento de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho.

Segundo Porto e Régnier⁵, quando se referem à centralidade da educação no mundo contemporâneo, fundamentam-se no conceito de Castells⁶ e destacam que numa sociedade capitalista e neoliberal como a nossa que prioriza o domínio de informações e a geração de conhecimentos, e um contexto político que valoriza a participação e o exercício da cidadania, deverá ser mais intensa a atuação da educação, no sentido da implementação de transformações e ou inovações que visem a facilitar o processo de disseminação dos conhecimentos. A preocupação com a universalização do acesso à educação, a qualidade dos cursos e programas e os instrumentos de regulação e controle do setor deverão variar em orientação, ritmo e intensidade, correspondendo às capacidades e prioridades de cada nação e ao desenvolvimento de instâncias internacionais de regulação. Mas um fato indiscutível e que não pode ser negligenciado é que o acesso ao ensino, em seus diversos graus (e também cada vez mais elevados), não é apenas um imperativo econômico correspondente à sociedade do conhecimento ou informação. Ele é também um referencial político de expressão de índices de democracia e justiça. Portanto, a educação ganha cada vez mais centralidade quando se analisam estes elementos em conjunto, onde a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações passa a ocupar espaço privilegiado na agenda estratégica dos setores produtivos e dos Estados: a vantagem competitiva de um país em relação ao outro começa a depender da capacitação e desenvolvimento de competências de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos, bem como da capacidade de aplicação, geração de ciência e tecnologia na produção de bens e serviços. É um ambiente que desafia todas as nações a promoverem as condições necessárias à sua inserção (ou manutenção) no jogo econômico mundial. E esta

⁵ Claudio Porto e Karla Régnier em seu trabalho: **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil (2003-2025)**, referindo-se ao conceito de “centralidade” de Castells.

⁶ Castells, ao analisar as transformações em curso no modo de desenvolvimento das sociedades capitalistas contemporâneas, desenvolve o conceito de informacionismo para diferenciar o industrialismo. Enquanto no modo de desenvolvimento industrial a fonte de produtividade residia na introdução de novas fontes de energia e na capacidade de descentralização do seu uso ao longo dos processos produtivos e de circulação, no modo de desenvolvimento informacional a fonte primordial de produtividade reside na tecnologia de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Conhecimento e informação sempre foram variáveis importantes nos processos de desenvolvimento, no entanto, nos dias atuais, sua centralidade se dá na medida em que os conhecimentos são aplicados sobre os próprios conhecimentos, e aí residem os ganhos de produtividade (CASTELLS, 1999, p. 35).

seria realizada a partir de ações cada vez mais abrangentes e complexas, asseguradas pela elevação do patamar de aprendizado coletivo que permita aos agentes produtivos gerar inovações por meio da aplicação do conhecimento sobre o próprio conhecimento.

Dentro do contexto acima, a educação combina uma dimensão econômica (presente de longa data nas teorias do capital humano) e uma dimensão política, ao conferir um diferencial em termos de capital social, de alicerce para as políticas de redução das desigualdades, tão gritante em vários países em desenvolvimento.

Ao considerar os elementos macroestruturais mencionados, aumenta a expectativa do papel da educação como articuladora dessas instâncias: nos meios de produção como um agente que promove a qualificação, desenvolvimento e atualização profissional para encarar os desafios na natureza do trabalho, aumentando a conexão entre a educação e o mundo do trabalho.

Com o apoio de organismos internacionais (tais como UNESCO, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), estabeleceu-se um consenso que associa a educação com o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade dos países⁷.

Afora considerar os aspectos macropolíticos e/ou sociais que envolvem a educação, faz-se necessário elencar alguns elementos pontuais que envolvem o processo de formação do educador ou profissional da educação.

A educação envolve conceitos e valores individuais e sociais, entretanto é necessário que expressem as relações entre o profissional do ensino e os estudantes, e que esta relação seja consciente refletindo na prática pedagógica e expressa no processo de ensino-aprendizagem, que ocorrerá no cotidiano da sala de aula, no interior das instituições de ensino.

Considerando que a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico, em que afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as diferentes concepções de valores dos que compõem o ato pedagógico: professor e alunos (CUNHA, 1989, p. 23-24), compreender este processo é fundamental para verificar alteração na proposta

⁷ Os economistas da educação, tomando por base as teorias do capital humano desenvolvidas a partir dos anos 1960, reforçam o valor econômico da educação como sustentáculo ao pleno emprego e à geração de altas taxas de rentabilidade social e privada.

educacional de uma instituição, de uma região ou mesmo de um país.

Qualquer reforma educacional que pretenda uma mudança do sistema educacional não pode desprezar o professor. É preciso considerar a atuação deste profissional e, especialmente, sua formação. A questão é compreender o caminho deste processo formador juntamente com os elementos tecnológicos, pedagógicos e institucionais que ocorrerão não apenas em sua atuação, mas no seu processo de formação inicial e continuada.

No processo da docência do ensino-aprendizagem alguns elementos são significativos como: a necessidade de partir do nível de desenvolvimento do aluno, estas atividades devem partir, de um lado, das possibilidades de raciocínio e de aprendizagem do próprio estudado e, de outro, dos conhecimentos prévios que possua; assegurar a construção de aprendizagens significativas, o que requer que a aprendizagem seja realmente assimilada pelos alunos, portanto essa aprendizagem não pode ser realizada de forma mecânica e o aluno deve poder relacioná-la com o que sabe. Outro aspecto é a intervenção educativa como objetivo prioritário possibilitar que os alunos realizem aprendizagens significativas por si sós, quer dizer, que sejam capazes de aprender. Para tanto, é preciso orientar o ensino de maneira que fomente a autonomia na aquisição das aprendizagens. Aprender significativamente supõe modificar os esquemas de conhecimentos que possuem, para tal o professor deve planejar atividades que lhe proporcionem informações sobre o grau de conhecimento do aluno sobre a matéria, atividades que ampliem os conhecimentos adquiridos e atividades que permitam estabelecer relações e formular conexões. Por fim, aprendizagem significativa supõe uma intensa atividade por parte do aluno, suas atividades devem ser concebidas como um processo interno e não simplesmente manipulador, porque se não houver um processo de reflexão sobre a ação, não será cumprida uma verdadeira atividade intelectual. Para este percurso, exige-se um processo formador para os docentes.

Dentro deste enfoque, Coêlho⁸ relata:

Mais do que instrumentalizar os professores, as licenciaturas devem contribuir para a superação do empirismo, do positivismo, do cientificismo, do psicologismo, do didatismo e do primado do

⁸ Ildeu Moreira Coelho é Doutor em Filosofia pela USP (1978) e desde o início da década de 1970 é professor titular da Universidade Federal de Goiás, Brasil.

imediatamente, da prática, da técnica, do mundo da imagem, da mídia, abrindo-se a uma sólida formação teórica nas humanidades e nas chamadas áreas de conteúdo, sem o que o fazer pedagógico, dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e às carências de tudo o que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática. A reflexão, a crítica e o pensamento são inseparáveis de uma transformação lúcida e conseqüente da realidade (COELHO, 2003, p. 52).

Coelho (1996, p. 32-43) resgata a importância do debate sobre o papel da Universidade, que segundo ele atua como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços e do consumo, onde tem se preocupado, sobretudo, em formar funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação. E, portanto, ela se nega como instituição acadêmica e se transforma em organização que transmite saberes reduzidos a informações, mas mesmo assim ainda privilegiamos a formação profissional no ensino superior.

Também nos leva a pensar sobre uma educação/formação além das necessidades do “mercado”, uma educação que promova a reflexão, o autodomínio, a autonomia e, portanto, a significação do sujeito e ou pessoa.

Dentro do exposto a Educação, a escola, a universidade é chamada a trabalhar para que todos possam realizar sua humanidade.

Para a efetiva autonomia da universidade supõe-se cultivar e garantir a autonomia e liberdade dos docentes, discentes e técnicos administrativos, e isto só é possível através da liberdade e autonomia de pensar diferente de tudo o que existe e já foi pensado. Como afirma Castoriadis (1983, p. 17):

Somente homens iguais podem ser livres e somente homens livres podem ser iguais. Uma vez que na sociedade necessariamente existe poder, aqueles que não participam desse poder em pé de igualdade estão sob a dominação daqueles que dele participam e o exercem e, portanto, não são livres.

A educação superior está expressa nos artigos 43 a 57 da LDB/96 (BRASIL, 1996) e, como já foi exposto, tem a finalidade de formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e

técnicos e comunicando-os por meio do ensino. A organização acadêmica no decorrer do tempo mudou, tornando-se mais diversificada e diferenciada. Os cursos e programas são oferecidos por universidades e instituições com diferentes formatos. O Decreto 2.306/97, que regulamenta a LDBEN/96 no que diz respeito ao sistema de ensino federal, prevê a organização da educação superior sob a forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

A instituição ao caracterizar-se como universidade, significa ser uma instituição pluridisciplinar de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, onde o estabelecimento de educação superior deve caracterizar-se por estimular a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (LDBEN/96, art. 52). Também deve ter, ao menos, um terço do corpo docente com título de mestrado ou doutorado e em regime de trabalho de tempo integral.

O processo formador do professor se dá especialmente no espaço escola, pois esta instituição está contextualizada em cenários histórico-sociais envolventes que configuram manifestações das mais diferentes formas que interferem nas relações: família-escola, professor-aluno, sociedade-conhecimento e outras derivações resultantes deste processo. De tal forma que o professor refletirá sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores, suas crenças, práticas pedagógicas que convergem ou divergem das propostas de educação indicadas pelo Estado a partir de suas escolhas. Pois, “o ensino-aprendizagem é sempre situado em situações definidas, nestas definições interferem fatores internos das instituições, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político, portanto não há neutralidade pedagógica” (CUNHA, 1989, p. 24-25).

Neste cenário, explicita-se a proposição dos objetivos para uma educação básica de qualidade e sua relação com a formação docente: o primeiro caracteriza-se como a preparação para o mundo do trabalho, em que a escola se organiza para atender às demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas com a intenção da flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e adaptação dos trabalhadores às complexas condições de

exercício profissional nos diferentes mercados de trabalho. O segundo objetivo é a formação para a cidadania crítica, ou seja, formar um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho, pois o espaço escolarizado é privilegiado na criticidade ao sistema produtivo. Conseqüentemente, um terceiro objetivo da educação básica é a preparação para a participação social na perspectiva do fortalecimento dos movimentos sociais, não apenas os que envolvem nos setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados em baseados em interesses comunitários. Na perspectiva de uma formação ética, explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares, tratando de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, e diferentes aspectos contemporâneos da sociedade (LIBÂNEO, 2003, 24-25).

Esta relação entre os objetivos de uma educação que seja básica para a população brasileira implica no processo de implantação de reformas do sistema de ensino, perpassando desde a seleção de conteúdos, metodologias, material de apoio e outras ações para alcançar a intenção desta escolarização é realizada pelo agente mediador – professor. Para tal é preciso compreender que esta chamada Educação Básica assumiu contornos complexos a partir da Constituição Federal de 1988 e especialmente ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva com a releitura desta educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases e as revisões de seus artigos determinadas por interesses políticos e econômicos, assim como por convênios com órgãos internacionais (CURY, 2002, p. 169-170).

Esta educação que ocorre em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, forma um conjunto orgânico e sequencial para as diferentes fases da vida e da sua intencionalidade proposta pela Constituição Federal no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONST. FEDERAL, 1988, art. 205),

Para evitar uma equívoca interpretação dualista no que se refere a cidadania

e trabalho, o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) qualifica o trabalho como promovedor de cidadania e garante o prosseguimento para os estudos posteriores. De tal forma que cidadania – estudo – trabalho estão integrados e os formadores precisam compreender esta relação para organizar o seu cotidiano da sala de aula:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei 9.394/96, art. 22).

Etimologicamente, o termo *base* confirma a proposta de que as etapas e a leitura de uma integração estão conjugadas. Sua origem está no grego: *básis*, eós, e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar.

Ao se pensar o processo educacional como todo, destaca-se a educação infantil como suporte, o ensino fundamental o desenvolvimento e o ensino médio o acabamento. Esta leitura encontra-se coerente com a previsão do artigo quarto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96):

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Lei 9.394/96, art. 4).

Entretanto, é fundamental mencionar que este dever do Estado foi fracionado, pois a Constituição (1988) optou por um sistema plural de ensino, enquanto criou o sistema nacional financeiro, sistema nacional de emprego, sistema único de saúde, manteve a visão federativa para a educação com normas gerais e de cooperação para a educação básica. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2002, p. 172-173).

Toda esta análise e reflexão desenvolvidas sofrem a interferência das concepções de educação, escola, professor, currículo e outros segmentos relacionados ao pensar pedagogicamente o processo ensino-aprendizagem.

As atuais proposições da educação nacional a partir dos Parâmetros Curriculares ressaltam dois enfoques significativos na elaboração dos componentes curriculares. O primeiro é a relação entre cultura e educação e o papel da ação educativa, ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. O segundo é compreender os mecanismos pelos quais o indivíduo constrói suas representações em uma perspectiva psicogenética, o que contribui para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de tal forma que o favorecimento, a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais possibilitem aos alunos usufruir as manifestações de sua comunidade sejam locais e/ou universais.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural, com a valorização da cultura de sua comunidade e simultaneamente buscar superar seus limites, propiciando aos alunos, pertencentes aos diferentes grupos sociais, o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura nacional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (OLIVEIRA et al., 2007, p. 99-101).

É importante ressaltar que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que o aluno aprende institucionalmente e

o que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.

No processo de ensino-aprendizagem, proposta no Brasil, o conhecimento não é percebido como algo fora do indivíduo, adquirido por meio de mera transmissão, muito menos algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais e de suas próprias capacidades pessoais. É antes de tudo uma construção histórica e social, na qual variáveis como fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos interferem.

Desta forma, o papel da educação, seja das pessoas como da sociedade, é ampliado e indica para a necessidade de vislumbrar uma escola voltada para a formação de cidadãos. Nisto, o atual contexto ressalta a competição e a excelência, em que o progresso científico e os avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Portanto, tal demanda impõe uma revisão dos currículos que orientam o fazer cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação em nosso país.

3 IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

O desafio deste capítulo é pesquisar e refletir sobre o processo de construção da identidade do Ensino Religioso, tendo como referência a LDBEN - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20/12/1996, nos seus pareceres e resoluções.

Importante levantar alguns aspectos importantes para o entendimento da construção da identidade do Ensino Religioso, a saber: aspectos legais, a constituição do currículo e dos conteúdos, bem como a formação específica do professor.

Inicialmente, para responder a questão: O que é o Ensino Religioso? contextualizamos alguns aspectos da legislação brasileira, pois é dentro deste contexto da educação que o Ensino Religioso necessita ser entendido.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O termo *Ensino Religioso*, como disciplina do currículo escolar, foi empregado na legislação brasileira, desde a Monarquia Constitucional:

I. O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edifício escolar, se assim o requerem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca mais de 45 minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana (Cf. Projeto de Rui Barbosa de 1882, 1º, § 3º).

Ao final do Segundo Império, tem início um conflito entre o que se considera “laico” e o que se considera “religioso”. Até então, o Ensino Religioso não era alvo de polêmica, mas já começou a ser discutido como “facultativo”.

Pode-se entender o termo “Ensino Religioso” designativo de uma disciplina que é parte de um currículo escolar, ainda que o vocábulo “religioso” evoque uma relação com o sistema religioso. Em uma Escola aberta a todos, de qualquer crença, ou atendendo àqueles que são indiferentes ou que se designam ateus, esse ensino consiste num direito do cidadão e num dever do Estado em garanti-lo no sistema

escolar. Neste sentido, está atrelado a um contexto escolar e pedagógico mais amplo.

O Ensino Religioso faz parte da formação básica do cidadão e sustenta sua linguagem nos princípios básicos da cidadania. Para nortear estes princípios, utiliza-se da LDBEN/96 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

A LDBEN/96 apresenta os princípios e os fins da educação, nestes termos:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

É dentro dessa perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente plural, na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser respeitadas, que se insere o Ensino Religioso como disciplina curricular, conforme a atual legislação:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Art. 33 da Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da LDBEN nº 9.394/96).

Vale ressaltar que, em 1998, pela Resolução 2/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em que a Educação Religiosa fica definida e assegurada como área do conhecimento. Portanto, o Ensino Religioso é constituído como disciplina curricular e área do saber. Por meio de conteúdos específicos e metodologia adequada, tem como objetivo proporcionar ao educando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, as experiências e expressões da religiosidade humana em busca do sentido da vida, ajudando o educando a compreender o mundo e o outro para melhor compreender a si mesmo, contribuindo para que sua existência seja pautada pela ética, o respeito e a responsabilidade diante da vida.

As discussões contemporâneas sobre a educação têm assumido cada vez mais uma visão holística, de totalidade, portanto, considera cada vez mais uma

concepção integral do ser humano, supera e amplia teorias e posturas que privilegiam o racional, o lógico e ignora outras dimensões, como, por exemplo, a emocional e a religiosa, no desenvolvimento do educando e na construção do conhecimento.

A religião, como expressão da religiosidade humana, presente entre todos os povos e culturas, sempre ocupou um lugar significativo na vida dos indivíduos e das sociedades humanas. Portanto, uma educação que vise ao desenvolvimento pleno do educando não pode desconsiderar a educação da religiosidade e o estudo do fenômeno religioso, objeto da disciplina de Ensino Religioso.

O ser humano é transcendente por natureza e nem mesmo o pragmatismo e o ceticismo instalados na cultura ocidental podem desconsiderar as bases da crença e da religiosidade imanentes ao humano. Portanto, o fenômeno religioso se impõe como um aspecto indissociável da vida humana, cujo estudo não pode ficar fora da escola.

O Ensino Religioso, que vigorou no Brasil desde os seus primórdios, era um ensino com ênfase na doutrina da religião oficial do Império, a religião católica romana. A partir da Proclamação da República (1889), estabeleceu-se legalmente a separação entre Igreja e Estado, reconhecendo a liberdade de culto (desde que não expressa de maneira oficial e que não ameace o predomínio da Igreja Católica) e a diversidade religiosa. Apesar disso, o Ensino Religioso continuou sendo, na prática, o ensino da religião cristã.

A partir da LDBEN/96, em particular, do seu artigo 33, o ensino religioso adquiriu condições legais, que garantem uma concepção curricular e, conseqüentemente, a seleção e a organização dos conteúdos, a pedagogia utilizada e a formação dos professores que atuam nessa área. Considerando estes aspectos, faz-se importante apresentar alguns modelos de ensino religioso vigentes no país:

a) *O modelo confessional* é oferecido de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável e ministrado por professores preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas.

b) *O modelo interconfessional*, é resultante de um acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração dos respectivos programas. Desenvolvido, em geral, por grupos de confissões cristãs, considera o que é comum às diferentes Igrejas ou confissões, respeitando a especificidade de

cada uma. O conteúdo básico é fundamentado na Bíblia.

c) *O modelo supraconfessional* é ministrado nas escolas públicas, não admitindo qualquer tipo de proselitismo religioso, preconceito ou manifestações em desacordo com o direito individual dos alunos e de suas famílias de professar um credo religioso ou mesmo o de não professar nenhum, devendo assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamenta-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais presentes em todas as religiões (cf. SÃO PAULO, Decreto Estadual nº 46.802, de 5 de junho de 2002, artigo 2).

d) *O modelo como disciplina curricular*, no qual o Ensino Religioso é concebido como área do conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões, e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou da opção religiosa, o educando é convidado a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e a pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades individuais; tolerância para os que manifestam crenças diferentes e pluralidade étnica e cultural da nação brasileira.

A Constituição Brasileira, de 5 de outubro de 1988, garante o Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, por meio do artigo 210, § 1º com o seguinte dispositivo: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Todas as demais Constituições Brasileiras, com exceção da Primeira Carta Magna Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, mantiveram o ensino religioso garantido como disciplina do currículo escolar, salvaguardando os princípios de laicidade e da liberdade religiosa.

O conteúdo do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que introduziu, pela primeira vez, o Ensino Religioso nas escolas de rede oficial de ensino no regime republicano, legou aos juristas das sucessivas Leis Maiores alguns aspectos que se repetem, nas Cartas de 1934, 1937, 1946, 1967, Emenda Constitucional nº 1 de 1969 e atual Carta de 1988: a matrícula facultativa e a compreensão da disciplina como Ensino de Religião na Escola. Cabe ressaltar, que alguns Estados da Federação Brasileira mantiveram a disciplina em sua legislação, desde o início da República, ainda que esta não constasse da Primeira Lei Maior.

A regulamentação da matéria constitucional se dá nos trâmites normais,

mediante Leis Complementares, incluindo, num primeiro momento, as Leis Orgânicas que vigoraram de 1942 a 1961, pois a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi elaborada durante um longo período de treze anos, sendo sancionada em 1961. O Ensino Religioso, garantido, normalmente na Constituição de 1946, perdeu, nesta primeira LDBEN de nº 4.024/61, o seu espaço normal de disciplina integrante do sistema de ensino, uma vez que foi incluído no artigo que a regulamenta a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Já com a LDBEN/ Reforma de Ensino 5.692/71, a referida disciplina foi assegurada novamente, tanto no primeiro como no segundo grau, sendo oferecida obrigatoriamente pela escola, porém facultativa para o aluno, na intenção de salvaguardar, como sempre aconteceu, o princípio republicano da liberdade religiosa.

Já a LDBEN/96 repete o que constou da Lei nº 4.024/61, ou seja, a inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Isto acarretou, além das dificuldades de ordem administrativa, dificuldades pedagógicas provenientes das diferentes modalidades de ensino religioso definidas pela referida Lei, trazendo como resultante grande mobilização nacional em vista de sua alteração. O resultado obtido foi à alteração do Art. 33, com a sanção da Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, mantendo a disciplina no sistema escolar, na normalidade das demais e introduzindo aspectos que levam em conta a realidade de um país pluralista e democrático a conviver com a diversidade cultural e, conseqüentemente, com a diversidade religiosa. O Ensino Religioso está, pois, garantido em todas as Escolas da rede pública e oficial de ensino. Portanto, a atual LDBEN/96, por sua natureza, deixa para traz o princípio da soberania, para dar lugar ao da autonomia, incluindo o incentivo à participação da sociedade, especialmente da comunidade educativa, de forma mais abrangente, em todo e qualquer projeto político-pedagógico que envolva a escola como lugar privilegiado de educação.

Em decorrência da fragilidade deste processo constata-se o investimento do governo federal em políticas de incentivo à formação de professores, transporte escolar, merenda escolar, material didático para o apoio a municípios e estados, com a clara intenção de alcançar metas dos acordos internacionais assinados pelo executivo federal para promoção de novos acordos políticos e econômicos.

Dentro deste contexto, encontram-se a discussão e a identidade do Ensino Religioso como uma das dez áreas de conhecimento definidas pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Diretriz nº IV afirma que:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: A) Vida Cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura as Linguagens; B) as Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa - na forma do art. 33 da LDB (CNE, 1998).

Nesta perspectiva, este componente curricular considera todas as dimensões, mas enquanto área de conhecimento enfatiza a dimensão religiosa do ser humano contemplando a sua inter-relação capaz de promover o respeito à diversidade; atualização do conhecimento do fenômeno religioso e a reflexão sobre as diversas formas de expressão em diferentes culturas e tradições religiosas. O Ensino Religioso deve tornar possível reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso. Isso envolve: compreender a diversidade religiosa, conhecer o significado da experiência de transcendência, atitudes, gestos, símbolos, textos sagrados e ritos de diversas tradições (JUNQUEIRA, 2004, p. 31-32).⁹

Segundo Junqueira (2009, p. 19), a concepção de Ensino Religioso mantida até o texto original do art. 33 da LDBEN/96 é a de que esse componente curricular deveria ter um perfil relacionado às tradições religiosas, sem, entretanto, ter uma identidade pedagógica, confirmado não como área do conhecimento, mas como espaço de missão religiosa. E continua, relatando que nos anos de 1990, existiu em diferentes estados do Brasil, como Paraná e Santa Catarina, um movimento de repensar o ensino religioso a partir da escola, compreendendo a importância de os brasileiros perceberem a diversidade religiosa dessa nação, respeitando inclusive o direito dos que não creem ou não participam de uma instituição religiosa.

⁹ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - Graduação em Pedagogia e em Ciências da Religião. Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma, Itália. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e professor da Faculdade Internacional de Curitiba na área de Educação à Distância no Curso de Especialização em Metodologia de Ensino Religioso, Curitiba-Brasil. E-mail: srjunq@uol.com.br

3.2 DESAFIOS DA ÁREA

O desafio de compreender o perfil pedagógico do Ensino Religioso encontra-se no fato de que este historicamente não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. Quando os pesquisadores procuram estudar o desenvolvimento do Ensino Religioso brasileiro, a grande fonte é a legislação e não as linhas educacionais. Atualmente, especialistas que se dedicam a este componente curricular procuram realizar, por inferência, a tentativa de associar correntes pedagógicas aos diferentes modelos desenvolvidos neste país, por associação a partir dos subsídios didáticos existentes.

Conseqüentemente, algumas tensões são explicitadas como entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se progressivamente cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de seu país e de sua comunidade. Em um mundo marcado pelo processo da mundialização cultural e globalização econômica, outro confronto acentuado é entre o espiritual e o material, pois frequentemente, a sociedade, mesmo envolvida cotidianamente com as questões materiais, deseja alcançar valores que podem ser denominados morais-espirituais, tais como suscitar valores, segundo suas tradições e convicções.

Diante destes e outros conflitos, é solicitado com frequência que os profissionais da educação envolvam-se na formação ética das novas gerações, a fim de que contribuam para a existência de cidadãos que assumam a dignidade do ser humano, garantam a conquista da igualdade dos direitos, assim como a recusa categórica das mais diversas formas de discriminação; ressalte-se a importância da solidariedade e a observância de leis que explicitem estes valores.

Portanto, pensar em perfil pedagógico, hoje, do Ensino Religioso é buscar discuti-lo dentro da atual proposta de educação nacional, de maneira muito especial da concepção de currículo. Este é compreendido como um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. Pois uma pessoa educada é aquela que assimilou, interiorizou, apreendeu um conjunto de conceitos, explicações, habilidades, práticas

e valores que caracterizam uma determinada cultura, sendo capaz de interagir de forma adaptada com o ambiente físico e social no seio da mesma (JUNQUEIRA, 2008, p. 133-136).

Diante da diversidade existente, pode-se perceber que o ser humano vive em interação com outros seres, com o ambiente e com o transcendente. E estas interações estão sob uma égide de mudanças, que se impõe com elementos e necessidades de toda natureza e num movimento cada vez mais acelerado, o que caracteriza um quadro de complexidade e rede de interações cada vez mais desafiadoras e sem respostas prontas e acabadas, o que exige cada vez mais das pessoas e das organizações sociais. Portanto, consiste para todos e em específico para o profissional do Ensino Religioso, um desafio constante e uma possibilidade de desenvolvimento das interações e relações que se estabelecem no âmbito do coletivo e ou da instituição escolar, pois todo esse processo permeado por interações *harmônicas e ou conflituosas*, instiga e assegura os aprendizados contínuos, que contribui para sua formação.

Especialmente no espaço escolar, as interações humanas subsidiam a construção do conhecimento e contribuem para a formação do educando. O conhecimento a serviço do ser humano perpassa o desenvolvimento do educando, num processo de aprendizagem contínua, que está envolto pelas diversas dimensões: emocional, física, intelectual, política, social, religiosa. São essas dimensões que fazem parte da sua vida, que o ajudam a compreender e a vivenciar o que é *ser gente*.

Para Junqueira (2009, p. 19), o enfoque interdisciplinar, no contexto educacional, contribui para a reflexão de uma qualificação do ensino e da pesquisa. Disciplinas como História, Geografia e Filosofia ajudam a construir os pressupostos da presença religiosa no país, pois não é possível negar que grandes guerras, massacres e aberrações da história deste planeta estiveram e estão intimamente relacionados ao religioso. Assim, é importante que, ao lado de outros campos do saber, o ensino religioso pautado numa metodologia interdisciplinar, consista numa possibilidade de ampliar a visão sobre a realidade.

O Ensino Religioso socializa o conhecimento envolvendo o educando, levando-o a interagir e a construir novos significados. É por meio desse movimento que possibilitará ao educando fazer a releitura e a decodificação da experiência

religiosa de diversas tradições, reflexões que propiciam a construção do conhecimento, o estabelecimento de interações com o mundo, novas experiências de vida remetendo-o à compreensão de transcendência, que deverá estar voltada para a sua tradição religiosa, para evitar o proselitismo.

O referencial metodológico para operacionalizar o Ensino Religioso, nesta perspectiva, precisa permitir que se ampliem a observação e a reflexão, para que o educando possa compreender e dar sentido ao que sua tradição lhe revela ou àquilo que ainda não compreendeu, aprendendo, a saber, de si. Por isso, para cada período da educação escolar, o roteiro de conteúdos precisa criar possibilidades ao educando de participação de forma reflexiva e crítica, conhecendo a diversidade religiosa presente na dinâmica social.

Para que esse processo se concretize, torna-se necessário que as aulas de Ensino Religioso possibilitem um espaço que propicie vivências e trocas culturais significativas, propiciando ao educando informações que o ajudem a apropriar-se do conhecimento organizado, passando de uma visão ingênua para uma visão explícita da realidade e que, nesse processo de relação e construção, se torne possível reconhecer que o outro percebe o mundo de maneira diferente. Pois nesse espaço, da aula de Ensino Religioso, o fazer e o compreender se integram a um processo em que a ação e a reflexão se realizam de forma orgânica, para gerar o exercício de respeito nos diferentes estágios da vida escolar do educando.

Para operacionalizar o Ensino Religioso como área de conhecimento, produzido por variadas culturas, como instrumento educativo para promover o respeito ao pluralismo e a diversidade religiosa, é necessário oferecer ao educando referenciais de conteúdos que brotam de uma determinada fonte geradora de reflexão, ou seja, de uma estrutura que reúne de forma gradual e sistemática os processos educativos, correspondendo ao acompanhamento da aprendizagem e não à aquisição dos conteúdos (JUNQUEIRA, 2008, p. 137-139).

Também se faz necessário por parte do educador, ter desenvolvido a consciência de que todo conhecimento não é neutro e que, portanto, representa uma ideologia, como relata Boneti:¹⁰

¹⁰ Lindomar Wessler Boneti - Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutorado em Sociologia pela Universidade Laval, Québec - Canadá e Pós-Doutorado no Departamento de Ciências da Educação de Fribourg, Suíça. Atua como professor e pesquisador do

Existe um pressuposto básico de que se deve partir para que se tenha a verdadeira compreensão da prática educativa: o de considerar o conhecimento como algo não neutro. Isto é, a produção do conhecimento envolve interesses específicos de grupos ou classes sociais, isto porque pode favorecer um segmento social mais que outro. Isto significa dizer que a produção do conhecimento não simplesmente acontece, mas é algo planejado a partir de interesses específicos que envolvem classe social, grupos etc. (BONETI, 2008, p. 67-68).

O foco no sagrado em diferentes manifestações possibilita, segundo Junqueira (2009, p. 21), a reflexão sobre a realidade contida na pluralidade desse assunto, numa perspectiva de compreensão sobre a sua própria religiosidade e a do outro, na diversidade universal do conhecimento humano e de suas diferentes formas de ver o sagrado. Por isso, as manifestações do sagrado e do religioso podem se estruturar na cultura e na tradição religiosa.

Portanto, a expansão dos saberes em torno do sagrado pode ampliar os conhecimentos religiosos, que constitui patrimônio da humanidade, colaborar com a formação da pessoa e promover a escolarização fundamental para que o educando se aproprie de saberes para entender os movimentos religiosos específicos de cada cultura (JUNQUEIRA, 2009, p. 21-22).

A metodologia para operacionalizar o Ensino Religioso e privilegiar o conhecimento precisa apresentar um lugar comum de participação, de interação e envolvimento com o educando. Pois conhecer é um processo que engloba sistematização e instrumentalização que podem se realizar por meio de textos referenciais, atividades, reflexões, sínteses de forma que correspondam ao processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a operacionalização do Ensino Religioso, por meio de uma metodologia adequada, possibilitará ao educando um campo maior de compreensão, no espaço da sala de aula, para ampliar e ressignificar o objeto de seu conhecimento, os fenômenos religiosos, reconhecendo-o na realidade sociocultural e a importância em ser tratado no espaço escolar como direito de todo cidadão.

O Ensino Religioso na atual concepção é considerado um componente

curricular, pois a partir da Resolução nº 2/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Ensino Religioso passa a fazer parte das áreas do conhecimento, sendo reconhecido como integrante da formação básica do cidadão. Os princípios estruturais do Ensino Religioso levam a concebê-lo como:

- integrante da formação básica do cidadão;
- conhecimento que subsidia o educando para a vida;
- aprendizagem processual, progressiva e permanente;
- disciplina que orienta para a sensibilidade ao mistério na alteridade;
- disciplina que tem uma avaliação como processo e que permeia os objetivos, conteúdos e práticas didáticas;
- prática didática contextualizada e organizada;
- disciplina dos horários normais.

Um dos desafios na educação atual é o conceitual: se não houver clareza nos conceitos que se trata no dia a dia da educação, todo o processo fica comprometido. Na área do Ensino Religioso, este é um grande problema. Basta realizar uma pesquisa rápida nos trabalhos sobre a área, participar de congressos, simpósios ou qualquer evento, para o problema ficar em evidência. Falta clareza conceitual sobre alguns termos: religião, credo, instituição religiosa, fé, crença, mito, rito, ritualização, religiosidade, espiritualidade, devoção popular, transcendente, sagrado, divino, secularização, teologia etc.

As deturpações dos conceitos são próprias de uma sociedade de mudanças aceleradas e que na mesma proporção suscitam necessidades de adaptação. Alteram-se os conceitos, ou melhor, não se oportunizam condições de crítica e reflexão, o que garante que a ideologia vigente permeie a consciência das pessoas. Alguns conceitos são equivocadamente usados, por conta única e exclusiva da formação das pessoas, que na maioria dos casos foram educadas sob o enfoque do cristianismo, e que ainda não conseguiu se distanciar da primazia religiosa. Ou seja, da ideia de que é a única e verdadeira religião revelada e salvífica, e que é muito importante a propagação desta verdade.

Consiste num dilema esta questão, pois devido à formação que tiveram os professores do Ensino Religioso e pela postura autoritária de alguns conselhos e ou órgãos ligados às instituições religiosas, ainda não se conseguiu o entendimento e a aceitação da diferença entre evangelização, pastoral e educação. O Ensino

Religioso está no âmbito da educação, portanto, é uma área de conhecimento, que faz parte da formação educacional do aluno em nada diferindo das outras áreas do saber, nem para melhor nem para pior.

A educação, assim como a religião, tem um papel importante na constituição de nossa sociedade, na manifestação de nossa cultura e humanidade. Tornamo-nos humanos a partir do momento em que somos capazes de criar estruturas sociais complexas regidas por valores e normas. É justamente neste ponto que reside a pertinência do Ensino Religioso. Desde os primórdios, as religiões orientaram os homens no seu processo civilizatório, criando as estruturas que propiciariam a vida em grupo, como as interdições, os tabus, os mitos e leis, com o objetivo de situar o indivíduo nas suas relações, consigo mesmo, com o transcendente e com seu semelhante.

Ao longo desse processo civilizatório, existiu toda uma mudança permanente de ideias, valores, normas e conhecimentos, pois nada está pronto e acabado, o processo é dinâmico, o conhecimento é uma construção. Daí as tradições religiosas orientais afirmarem que tudo é movimento, que este movimento é vida e que o estático, pela sua rigidez, é morte. A importância do Ensino Religioso reside neste contexto, ele deve evidenciar as contribuições que as tradições religiosas deram para o processo civilizatório da humanidade, assim como se evidenciam na educação as contribuições das outras áreas de conhecimento.

Considera-se um desafio colocar estes preceitos em prática, pois ainda prevalece um discurso e uma práxis fundados em heranças culturais, ideias preconcebidas e hegemônicas de concepção de mundo e de existência. Não existem tradições religiosas melhores ou piores, assim como não existem culturas superiores e inferiores. A tradição religiosa faz parte do universo cultural de um povo, portanto, conhece-se e entende-se a importância de uma tradição religiosa, quando se conhece a cultura na qual ela nasceu e como ela se constituiu numa importante ferramenta no processo civilizatório daquele povo.

Portanto, é ilusório pensar o mundo a partir de uma única tradição religiosa, como existe no arcabouço doutrinário cristão e muçulmano, o mundo não terá uma única cultura, como também não terá uma única tradição religiosa.

O tempo atual está a clamar pelo resgate de valores num mundo cada vez mais globalizado e multicultural e, nesse sentido, o Ensino Religioso é de grande

relevância, como possibilidade para promover e assegurar o respeito aos direitos fundamentais do ser humano e a inclusão social.

O exercício de elaborar o perfil pedagógico do Ensino Religioso no contexto brasileiro está sendo estabelecido a partir da reflexão e operacionalização do seu estudo de acordo com a elaboração de uma proposta de educação, hoje fundamentada dentro dos quatro pilares propostos no relatório da UNESCO:

aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

aprender a viver com os outros, consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para administrar conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros na busca da paz;

aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Quando da incursão na atual LDBEN/96 e dos Parâmetros Curriculares, o processo ainda está distante de uma conclusão, mas com certeza muito já foi realizado na concretização deste perfil pedagógico.

O conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na escola e promover no educando oportunidades de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania (RODRIGUES, 2009, p. 18-19).

Nesse sentido Junqueira (2009, p. 20) complementa que a relação professor e aluno, baseada na reflexão sobre a diversidade e na reverência dos que compreendem o mundo de forma diferente do que aprenderam, leva a uma conquista construída ou, melhor, em construção, por pessoas que acreditam que o direito de expressão da diversidade é o exercício da cidadania.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar as diferentes culturas e pessoas que as constituem. Como a convivência entre grupos

diferenciados é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da escola é conhecer e valorizar a trajetória particular das diversas etnias e reconhecer que cada forma particular de vida compõe a sociedade brasileira. E que esta forma particular de vida compõe um conjunto maior que é a humanidade, e que nesta especificidade é uma linguagem própria, por meio da qual as pessoas criaram códigos de expressão e entendimento. Portanto, é a cultura que dá origem às religiões e a tudo o mais que o homem cria de cunho artístico, original e único e que pode ser apreciado enquanto tal.

O Ensino Religioso não foge a essa regra. Aprendendo a conviver com as diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando estará também se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece. O 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.

3.3 CONEB/2008

A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em Brasília em abril de 2008, resulta de um esforço nacional de reflexão e deliberação das questões educacionais relativas à educação básica. Tem como objetivo a luta em prol de uma educação com qualidade social, que reconheça e valorize os profissionais da educação básica e supere as desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual. Então, a CONEB consistiu num marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, pois, pela primeira vez, gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais se reuniram em prol da qualidade da educação básica, ao participar da construção de um sistema nacional articulado de educação. Cabe lembrar que o primeiro passo para esta grande reunião foram às conferências estaduais da educação básica, e que estas foram amplamente discutidas gerando deliberações e novo documento que foi consolidado e encaminhado a todos os delegados participantes do CONEB. A partir deste documento, alicerçaram-se discussões

teóricas-práticas nas conferências e colóquios. A seguir, a assembléia deliberou sobre o documento¹¹ final que foi encaminhado à sociedade política e à sociedade civil, servindo de parâmetro para o estabelecimento e consolidação das políticas públicas e da gestão da educação básica demandadas pela nação brasileira.

O documento introdutório do CONEB exalta os aspectos históricos e destaca os inúmeros movimentos sociopolíticos que contribuíram para a construção de uma concepção ampla de educação, que incorpora a articulação entre os níveis e modalidades de ensino aos processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar brasileiro. Tais movimentos foram especialmente marcados pelo **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), inspirando várias reformas educacionais. Essa concepção esteve presente, sobretudo, nas conferências brasileiras de educação¹², nos congressos nacionais de educação¹³, nas conferências nacionais de educação e cultura promovidas pela Câmara dos Deputados¹⁴, na Conferência Nacional de Educação para Todos¹⁵ e nas conferências e encontros realizados pelo Ministério da Educação¹⁶ (p.7).

Ao empenhar-se na mobilização social em prol da educação, a Conferência Nacional da Educação Básica indica a necessidade de enfrentamento e, lança pelo menos, cinco grandes desafios para o Estado e para a sociedade brasileira, conforme segue:

- promover a construção de um sistema nacional de educação que institua uma orientação política comum e de trabalho permanente do

¹¹ A elaboração do documento final, em consonância com o Regimento Interno da Conferência, incorporou as deliberações das plenárias de eixos e plenária final. Nesse sentido, o documento final, com base em discussões e análises pormenorizadas, foi consolidado pela Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica.

¹² Em 1980, foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 - São Paulo; II CBE, 1982 - Belo Horizonte; III CBE, 1984 - Niterói; IV CBE, 1986 - Goiânia; V CBE, 1988 - Brasília; e VI CBE, 1991 - São Paulo.

¹³ Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coned), sendo: I Coned, 1996 - Belo Horizonte; II Coned, 1997 - Belo Horizonte; III Coned, 1999 - Porto Alegre; IV Coned, 2003 - São Paulo; V Coned, 2004 - Recife.

¹⁴ Destaca-se o esforço desenvolvido pela Câmara dos Deputados, por meio de sua Comissão de Educação e Cultura, realizando cinco Conferências Nacionais da Educação (2000 a 2005).

¹⁵ Conferência Nacional realizada no período de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994.

¹⁶ Programas e políticas educacionais em debate na sociedade, promovidos pelo Ministério da Educação; encontros e debates sobre as metas do milênio, na perspectiva de se ter educação para todos; Conferência Nacional de Educação Profissional; os objetivos e metas estabelecidos desde 2001 pelo Plano Nacional de Educação e a riqueza dos encontros educacionais específicos (a exemplo dos ENEJAS, dos Seminários para debater currículo e do 1º Simpósio Nacional da Educação Básica) são fatos que precisam ser referenciados como a base de um plano de debate nacional, precedido de fóruns regionais promovidos pelo Ministério da Educação.

Estado e da sociedade na garantia do direito à educação;

- manter constante o debate nacional, estimulando e orientando a mobilização de diferentes segmentos sociais pela qualidade e valorização da educação básica, por meio da definição de referências e concepções fundamentais de um projeto de Estado abrangente, visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática;
- propiciar condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade; o respeito à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; as condições salariais e profissionais imprescindíveis ao trabalho dos docentes e funcionários; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação;
- indicar, para o conjunto das políticas educacionais implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que os seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação básica, bem como da democratização da sua gestão (Conferência Nacional de Educação Básica, p. 8).

Para assegurar uma base comum às Conferências Estaduais e à Conferência Nacional da Educação Básica, foi definido como tema central dessa ampla mobilização a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, com cinco eixos temáticos:

- Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.
- Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação.
- Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação.
- Inclusão e Diversidade na Educação Básica.
- Formação e Valorização Profissional.

3.4 INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Cabe ressaltar alguns aspectos relacionados à inclusão e à diversidade na Educação Básica.

A diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Esta é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

O Brasil é um país de diversidade étnica, cultural e religiosa imensa, mas nos últimos anos tem vivenciado com muita apreensão o crescimento de atos preconceituosos contra homossexuais, pessoas de diferentes etnias, opção esportiva e religiosa. Nas últimas duas décadas tem se intensificado o crescimento da intolerância religiosa praticada por fiéis pertencentes a novos movimentos religiosos.

Junqueira (2009, p. 144) relata que, em 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) publicou um documento intitulado **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**, movidos pela preocupação com a falta de alteridade crescente em nossa sociedade. Ele afirma:

Essa realidade marcada pela intransigência suscitou todo um movimento de lideranças, inclusive as religiosas, em busca da construção da cultura da paz, que começa pelo respeito à liberdade e pelo combate à intolerância e às perseguições, independentemente de credo, etnia e ritos. O documento destaca alguns artigos de leis que visam a salvaguardar essa liberdade, mas ressalta que, apesar de tudo, a intolerância continua presente em nossa sociedade, principalmente contra credos como o candomblé e a umbanda.

Segundo o autor, atualmente o mundo vive uma crise de valores sem precedentes, numa sociedade do espetáculo que reduz as relações à superficialidade, esvaziando a existência, e onde o cultivo das tradições religiosas está ainda mais difícil. Sustenta sua afirmação na citação do teólogo abaixo quando este afirma:

Não haverá sobrevivência da humanidade sem paz entre as nações. Mas não existe paz entre as nações sem paz entre as religiões. Nem paz entre as religiões sem diálogo entre as religiões. (HANS KUNG, 2004, p. 280).

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela *inclusão na educação básica* exigem mais do que a inserção das pessoas excluídas; exigem posicionamento político, infraestrutura adequada, reorganização do trabalho na escola, do tempo e do espaço escolar, da formação de professores e funcionários. Também exigem a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, pois só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade.

Ao considerar os aspectos levantados no que diz respeito à questão da diversidade como instrumento de garantia dos direitos humanos resgata-se a importância do Ensino Religioso, como uma possibilidade de contribuir no ambiente escolar, com uma atuação reflexiva e dialógica junto à comunidade escolar e, também, com discussões pertinentes junto à sociedade civil.

3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

Ao analisar o tema “Inclusão e diversidade na Educação Básica”, discutido na Conferência Nacional de Educação Básica/2008, o documento preconiza a formulação e a implantação de políticas públicas que viabilizem:

adoção de medidas político-pedagógicas e financeiras que garantam tratamento ético e espaço propício às questões de raça/etnia, de gênero, de geração, de diversidade sexual, de diversidade religiosa na prática social da educação; da definição de referências e concepções fundamentais de um projeto de Estado abrangente, visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática (CONEB, 2008, p. 36).

Percebe-se ainda tímida a discussão sobre a diversidade no âmbito religioso, no que se refere a políticas públicas, o que se faz necessário promover mais discussões e aprofundamentos nessa área, pois o Brasil é um país caracteristicamente heterogêneo em sua crença religiosa. O Ensino Religioso nas escolas se estiver conceitualmente bem definido, enquanto sua concepção de mundo, seu papel e limites têm a possibilidade de trabalhar para promover a igualdade e a inclusão social.

Trata-se de desenvolver uma atuação mais abrangente e politizada, promovida por meio da convivência democrática com as diversidades, em contextos desafiadores marcados pela desigualdade e exclusão étnico-racial, social, de religiosidade, de gênero e orientação sexual, de pessoas com deficiências, entre outros. Essa reflexão, que já ocupa destaque na agenda social e política do País, precisa mais espaço na agenda educacional.

Portanto, todas essas discussões e reflexões devem reverter em políticas educacionais que se estruturam de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica.

E em políticas públicas que, segundo Boneti (2007), assumam uma nova dimensão, pois nascem do contexto social e passam pela esfera estatal, definindo políticas públicas:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2007, p. 74).

Ressalta-se ainda que as políticas públicas são criadas e implementadas a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico (BONETI, 2008, p. 37). Portanto, reforçar as discussões sobre as práticas pedagógicas e ou metodológicas do Ensino Religioso, dentro do contexto escolar e nas demais instâncias da sociedade civil, se faz cada vez mais necessário e urgente, como fator constituinte que gera uma cultura que promove a valorização do ser humano, sua alteridade e, também, oportuniza a criação de políticas públicas que assegurem tal emancipação.

3.6 CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE/2010

No documento referência - **Conferência Nacional de Educação/2010**, que preconiza um Sistema Articulado de Educação, a centralidade do tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas

educacionais. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, do trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.

Aconteceu de 29 de março a 1 de abril de 2010, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.

A CONAE foi precedida pelas Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais que ocorreram no decorrer de 2009 em todo o território brasileiro. Durante estes quatro dias, os participantes da CONAE discutiram a criação de um sistema nacional de educação e propuseram diretrizes e estratégias para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que vai vigorar de 2011 a 2020.

A Conferência foi estruturada em seis eixos:

- Papel do Estado, Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação;
- Financiamento da Educação e Controle Social;
- Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A Conferência consistiu num acontecimento singular na história da educação brasileira, pois reuniu cerca de três mil participantes, entre representantes de entidades de classe, profissionais da educação, gestores públicos, estudantes, pais e mães, para discutir a melhoria da educação.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) apresentou destaque em cinco emendas vinculadas ao sexto eixo, referente à Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, onde as emendas destacadas foram aprovadas por unanimidade e farão parte do documento final da CONAE.

As emendas aprovadas foram as seguintes:

- Inserir, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de maneira explícita, a orientação para a introdução da diversidade cultural-religiosa (Emenda 1.357).

- Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, garantindo a compreensão da formação da identidade brasileira (Emenda 1.358).

- Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas (Emenda 1.359).

- Ampliar os editais voltados para a pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa dotando-os de financiamento (Emenda 1.360).

- O ensino público deve pautar-se na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, o respeito e o conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira (Emenda 1.363).

Cabe ressaltar que tais emendas foram aprovadas, mas ainda carecem de redação final, e têm até o final do ano de 2010 para ser publicada.

Espera-se que com as medidas aprovadas, estas venham a contribuir para a efetividade do Ensino Religioso como área do conhecimento, e que o processo de formação do professor seja prioritário e pautado em verdadeiro espírito democrático e no respeito à diversidade cultural-religiosa.

4 O PROFESSOR SUA FORMAÇÃO E IDENTIDADE

A Educação sempre serviu como forma de tirar o homem da barbárie, do senso comum e do pragmatismo que reduz o ser humano no que lhe é mais precioso, a consciência de si próprio, do outro e da realidade que lhe é dada. Mais do que nunca, a educação do século XXI tem enormes desafios no que se refere a equilibrar e interligar seus conceitos e pressupostos filosóficos, ideológicos e ou pedagógicos, juntamente às suas práxis no interior da escola e ou universidade.

Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, repleta de mudanças e necessidades manifestadas em diversas dimensões: política, econômica, cultural, social e ou emocional, à educação formal impõe-se mais uma vez um grande desafio, o de preparar o educando para os desafios de uma sociedade regida pela ótica da inserção ao mercado de trabalho. Resta refletir se a educação está formando pessoas para o mercado de trabalho ou para uma existência real e concreta galgada na reflexão, no senso crítico e na autonomia.

Dentro deste cenário, faz-se necessária reflexão sobre o papel do professor, um panorama histórico sobre os cursos de formação de professores, na sua formação inicial e continuada e, também, uma exposição sobre as atuais tendências e processos formativos para a docência.

4.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Romanowski,¹⁷ baseada nas pesquisas de Tanuri¹⁸ escreve que no Brasil a primeira Escola Normal foi a da província do Rio de Janeiro em 1835. No entanto, a preocupação com a seleção de professores para atuar nas escolas públicas era

¹⁷ Joana Paulin Romanowski - Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. E doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsa em Produtividade e Pesquisa pelo CNPq; Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia e Consultora da FACINTER. Membro do Comitê Científico da ANPEd, da Fundação Araucária, da Editora Champagnat; Editora da Revista Diálogo Educacional (PUCPR) e da Revista Intersaberes (FACINTER).

¹⁸ Leonor Maria Tanuri - Possui doutorado em Ciências: Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília/SP. Atualmente é Assessora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

anterior aos cursos de formação. Em 1772, um alvará Real regulamentava os exames a que deveriam ser submetidos os professores de ensino elementar em Portugal e em seus domínios.

A partir da aprovação da primeira Escola Normal, em 1835, foram instituídas outras Escolas Normais em várias províncias como: em Minas Gerais, em 1835; na Bahia, em 1836; em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864; em Alagoas, em 1864; São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará e em Sergipe, em 1870; no Amazonas, em 1872; no Espírito Santo e no Rio Grande do Norte, em 1873; no Maranhão e no Mato Grosso, em 1874; no Paraná, em 1876; em Santa Catarina e no Ceará, em 1880; em Goiás, em 1882, e na Paraíba, em 1884.

Mas, nem todas essas escolas passaram a funcionar regularmente a partir do ano de sua criação: muitas delas funcionavam no primeiro ano e no seguinte suspendiam o curso. A maioria delas passou a funcionar regularmente após a Proclamação da República em 1889. Nesse período, o professor era contratado mais pelo prestígio social e político do que por sua formação.

E a formação oferecida pelas Escolas Normais focava um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e incluía formação pedagógica em uma disciplina denominada Pedagogia ou Métodos de Ensino.

O curso tinha a duração de dois anos e era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas propostas. Como afirma Tanuri, era um curso rudimentar, “não ultrapassando o nível primário e o conteúdo dos estudos primários [...] de caráter essencialmente prescritivo”.

Nesse período, a formação do professor não era considerada essencial para o exercício do magistério, o que acarretou pouca procura. Portanto, resultou no insucesso das Escolas Normais e o descrédito dos dirigentes em não considerar esses cursos como espaços para a formação de seus quadros de professores, preferindo realizar concursos para professores sem formação regular, geralmente nomeando pessoas de prestígio social na comunidade. A nomeação de professores adjuntos, que aprendiam seu ofício com professores experientes, era uma prática muito utilizada na formação de professores.

Também nesse período, o exercício da atividade docente consistia em seguir tarefas propostas pelos manuais de ensino, o que tornava as aulas rotineiras e

descontextualizadas. Cabe ressaltar que as primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente para os alunos do sexo masculino.

Mais tarde, por intervenção de Rui Barbosa¹⁹ foram idealizados vários projetos para a valorização das escolas normais, pois, para intelectuais como ele, o professor deveria ter uma formação adequada.

Durante o século XX, a escola consolidou-se como promotora da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social e cultural da humanidade. Portanto, aumentou a necessidade da criação de escolas para todas as crianças sob a égide de um Estado de bem estar social. Os movimentos pela valorização da educação e escolarização da população foram intensificados, incluindo a preocupação com a formação dos professores.

Na década de 1920, no Brasil, foram idealizadas e propostas várias reformas²⁰ no Ensino dos Cursos Normais.

Romanowski, ao analisar este período no Brasil afirma:

Essas reformas trouxeram um novo significado para a prática docente, pois foi atribuída ao professor a tarefa de formar as crianças e os jovens para a vida urbana, para o trabalho nas novas indústrias, contribuindo para a promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural (ROMANOWSKI, 2007, p. 72).

Cabe ressaltar que neste período as políticas públicas eram permeadas por esse ideário cientificista, em que se sonhava que o conhecimento científico pudesse ser disseminado, como forma impulsionadora de progresso e desenvolvimento para o país.

Para isso, exigia-se uma formação diferenciada para os professores, e em decorrência surgiram propostas de reformulações dos Cursos Normais, incluindo a ampliação da duração dos cursos para quatro anos e um plano de estudos com um currículo organizado em dois blocos de conteúdos fundamentais: um de caráter

¹⁹ Rui Barbosa era formado em Direito. Após a formatura, em 1870, fez carreira na tribuna e na imprensa, abraçando a causa da abolição da escravatura. Foi deputado provincial, escolhido para Ministro da Fazenda do Governo Provisório, onde respondeu, durante algum tempo, pela pasta da Justiça.

²⁰ As reformas nos Cursos Normais foram idealizadas e propostas em vários estados brasileiros: Lourenço Pinto, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Carneiro Leão, em Pernambuco; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais e Lysímaco Ferreira da Costa, no Paraná.

propedêutico e outro profissionalizante.

Destacam-se em Tanuri (2000, p. 70) dois aspectos essenciais na formação do professor empreendida nesses cursos:

1. a introdução e a ampliação do ideário escolanovista nos processos formativos. As escolas normais constituíram campo fértil para a valorização da pedagogia centrada na atividade dos alunos; 2. a diferenciação entre as opções adotadas nas províncias, que embora tivessem semelhança no modelo adotado, mantiveram algumas características singulares.

Ressalta-se que essas práticas realizadas nos Cursos Normais constituíram fundamentos para a Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabeleceu novas modalidades de exercício para a profissão do professor. Os cursos formavam “Professores Regentes” do ensino primário, em cursos com duração de quatro anos; o segundo ciclo concedia o título de “Professor Primário” e era ministrado em Escolas Normais ou Institutos de Educação com duração de dois anos. As modalidades de cursos de *especialização de professores para a educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, administradores escolares* eram ofertados nos Institutos de Educação, nos chamados *Estudos adicionais*.

O Modelo de Escola Normal dos anos de 1920 perdurou até os anos de 1970. Tal modelo consagrava o estatuto de “escola” e “curso” com a finalidade de formar e titular o “professor primário”, o que lhe atribuía fundamental importância, caracterizando essa fase como a “revolução dos normalistas”, a valorização do professor e de seu estatuto de detentor do conhecimento.

Com a Lei 5.692/71 se retomam os debates sobre as reformas desses cursos e se fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esta reforma descaracterizou o Curso Normal, que deixou de ser profissionalizante no sentido estrito de sua finalidade. O modelo implantado era organizado em dois núcleos de conteúdos e disciplinas: uma parte propedêutica, denominada de núcleo comum e outra de núcleo profissionalizante. O magistério passou a constituir uma habilitação profissional de nível de segundo grau, restrita a uma parte do curso. O currículo desses cursos de magistério incluía inúmeras disciplinas, o que ocasionou a sua fragmentação. A metodologia de formação adotada era baseada no enfoque tecnicista, com ênfase na divisão e na fragmentação do trabalho, em que a

preocupação central é a racionalização da atividade docente.

Segundo Romanowski, a Lei 5.692/71 limitou o campo de atuação profissional da “habilitação do magistério”. Os formados poderiam atuar como professores das séries iniciais, do ensino de 1º grau. Já para ministrar aulas em cursos de magistério, os professores deveriam possuir formação em nível superior, com licenciaturas ou pedagogia, atendendo à exigência da especificidade da disciplina a ser aplicada. O prestígio das “normalistas” entrou em declínio.

As reformas de ensino dos anos de 1960 e 1970, sistematizadas pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, trouxeram como inovação a criação das licenciaturas curtas, com menor tempo de curso, o que ocasionou uma desestruturação na formação dos professores, por aligeirarem os processos de formação, o que desencadeou debates fervorosos que acirrados levou a extinção desses cursos em 1980.

Na década de 1980, nova reestruturação ocorreu, sobretudo nos cursos de habilitação para o magistério. As propostas do Ministério de Educação (MEC) referentes ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foram encaminhadas e implantadas em muitos estados brasileiros. A ampliação dos cursos de magistério para quatro anos, e a formação vinculada aos cursos de licenciaturas, surgiu disciplinas direcionadas à metodologia de ensino dos conteúdos específicos e a prática de ensino passou a ser mais valorizada com estágios nas escolas da comunidade.

No início dos anos de 1990, o curso de Pedagogia passou a assumir a docência como eixo articulador do processo de formação.

Diante deste cenário, é necessário discorrer sobre alguns aspectos legais da formação de professores.

A LDBEN/96 determina, no art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica seja realizada em nível superior, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Mas cabe ressaltar que no Brasil, há um número significativo de professores que não têm essa titulação.

O curso Normal em nível médio pode constituir formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental. Já o curso de Pedagogia, respeitada a base comum nacional - que designa a docência como eixo articulador da formação -, tem por finalidade a formação dos profissionais de educação na administração, planejamento, inspeção,

supervisão e orientação educacional. De acordo com a LDBEN/96, essa formação pode ser realizada, igualmente, em cursos de pós-graduação.

A prática de ensino é um dos conteúdos obrigatórios na composição dos currículos dos cursos de formação de professores, conforme determina o art. 65 da LDBEN/96. A formação será proporcionada por meio de cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Vale ressaltar que a LDBEN nº 9.394/96 inclui a valorização dos profissionais da educação com o ingresso por meio de concursos públicos. Também indica o aperfeiçoamento profissional, piso salarial, progressão funcional, período reservado para estudos e condições adequadas de trabalho. A regulamentação da Lei 9.394/96 é realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante deste cenário cabe alguma reflexão sobre o educador, seu espaço de formação e a construção de sua identidade.

Segundo Coêlho (2003, p. 49),²¹ o papel da escola como espaço formador é expressa na seguinte citação:

à Escola em geral, e particularmente, à Universidade, compete formar seres humanos, intelectuais que saibam, tenham hábito e gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conceitos e suas articulações, de interrogar a tecnologia, os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos. Formar que, em seu fazer-se real, pensem, compreendam e recriem o mundo físico e social, em especial o mundo do trabalho e da tecnologia. Dos que saem da universidade não se espera que sejam práticos, saibam fazer bem isto ou aquilo, atender ao mercado, executar nos setores da produção e de serviço, mas que na esfera da ação, da práxis, não abandonem a dimensão do pensamento, da crítica, da liberdade, da ética, do ser, da criação do novo, do sonho, da utopia.

Para Coêlho, como se percebe, o pragmatismo que ronda os cursos de formação de professores valoriza mais o lado prático da ação docente, o cotidiano da escola e da sala de aula, desqualificando e negando o sentido da teoria, subordinando-a à solução de problemas práticos. E segue afirmando que o saber adquirido na experiência e no dia-a-dia da Escola em que o professor trabalha não é a esfera privilegiada dessa formação, pois acredita que a prática é incapaz de dar

²¹ Ildeu Moreira Coêlho - É bacharel e licenciado em Filosofia pela UFMG e doutorado em Filosofia pela USP. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Goiás.

conta sequer de si mesma e, somente à medida que é pensada, submetida ao questionamento e à crítica, ela se torna transformadora da realidade.

No que diz respeito à constituição do “ser professor” Coêlho (2003, p. 54) afirma:

O professor somente se faz tal à medida que se constitui como alguém que compreende o processo de produção e transmissão do saber, inicia os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura, no trabalho de pensar a experiência, o mundo, a sociedade, percorrendo com eles os processos, que se renovam e se superam, de constituição e compreensão do saber. Professor mesmo é aquele que lê, estuda, pensa e ensina a ler, a estudar, a pensar, mas, por melhor que possa ser, não substitui nem dispensa a leitura dos textos, o estudo disciplinado e rigoroso, a busca, o trabalho do pensamento por parte dos estudantes. É quem trabalha com as ideias, os argumentos, as teorias, os métodos, procurando formar seres humanos.

Importante ressaltar a relevância do poder do Estado por meio da implementação de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais dos indivíduos e grupos, o que pressupõe assegurar condições mínimas de existência nas áreas de segurança, habilitação, saúde, trabalho e educação. Portanto, formar professores, educadores é uma necessidade da sociedade e um dever do Estado.

A universidade forma professores por meio dos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado, e de inúmeras atividades de formação continuada. Assim, se a Universidade não confere aos cursos de licenciatura a devida importância, ela deixa de assumir sua responsabilidade para com a sociedade na área da educação e, ao mesmo tempo, corre o risco de amanhã não encontrar jovens qualificados para nela estudarem.

Segundo Coelho é fundamental resgatar e construir a Universidade como instituição cuja natureza é educar os homens para a liberdade, a autonomia, o rompimento com as amarras do estabelecido, do mundo físico e social, ou seja, como locus privilegiado da reflexão, do pensamento, do debate rigoroso e radical²², da busca de alternativas para a existência do indivíduo e da sociedade, da formação do cidadão, do intelectual – e não apenas do profissional – e, em especial, da formação de docentes para a escola fundamental e média e para o ensino superior.

²² No sentido etimológico do termo, ou seja, que vai à raiz das questões.

O autor ressalta que a formação universitária deve considerar:

romper com os esquemas simplistas rígidos de apreensão do real, com a superficialidade e a banalização do saber, bem como transcender o reino da necessidade, da utilidade, do pragmatismo, do econômico, da técnica, da instrumentação, da eficiência, da rotina, do legal, do instituído, em direção ao universo da teoria, do rigor dos conceitos e métodos historicamente produzidos e determinados, da liberdade da criação, da produção do novo, da ética, englobando numa dimensão ampla, totalizante e superior o que foi transcendido. Tudo isso é válido também, e de um modo especial, para a formação do professor (COELHO, 1996, p. 36).

António Nóvoa²³ (2009) debruça-se sobre o pensar e o agir dos “professores”, sempre numa perspectiva histórica e sociológica. Advoga o “regresso dos professores” ao centro das iniciativas sociais e políticas, defendendo que os programas de formação devem ser prioritariamente construídos dentro da profissão.

Segue nos fundamentos com uma revisão histórica, lembrando que nos anos 70 os problemas educacionais eram focados na racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar e controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e na engenharia do currículo; nos anos 90, a atenção foi direcionada às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais alertaram para o problema das “aprendizagens”, o que remete, inevitavelmente, aos professores.

Quanto à formação de professores, Nóvoa (2009) destaca o relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2005 - **Teachers matter** - que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

Em relação aos professores, paralelamente a estes relatórios internacionais impõem-se duas questões importantes a serem consideradas: as da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e

²³ António Nóvoa - Possui Graduação em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa; Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação pela Université de Genève. Atualmente é Professor Titular da Universidade de Lisboa.

métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. De outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e escolas.

Nóvoa (2009) tece suas argumentações referentes aos professores argumentando e advogando para que suas ideias influenciem e contribuam para o regresso dos professores ao centro das preocupações e das políticas educacionais. Para que esse intento tenha sucesso, assinala *três medidas* que, segundo o autor, estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muito dos dilemas atuais.

Na *primeira medida*, Nóvoa destaca o papel fundamental do professorado em seu próprio processo de formação:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão e, para isso, destaca a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas. E isto não será possível se a “comunidade dos formadores de professores” não se tornar mais permeável e imbricada (NÓVOA, 2009 p.16).

Na *segunda Medida*, Nóvoa enfatiza a necessidade de promover a autonomia do professor na medida em que promove novas alternativas de profissionalização:

Aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão, a fim de combater uma profissão marcada por forte individualismo ou por rígidas regulações externas e burocráticas, que comprometem a autonomia necessária da profissão docente (NÓVOA, 2009 p.19).

Na *terceira Medida*, Nóvoa reforça a dimensão pessoal e a presença pública dos professores:

Para isso, é necessário reconhecer que falta ainda elaborar uma teoria da pessoalidade que se inscreve dentro de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Remete-se aí a algo que está implícito, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009 p.21).

Além dos elementos levantados que resgatam a importância da formação do professor, Nóvoa resgata à reflexão e à crítica de Nikolas Rose:

O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self* (ROSE, 1999, p. 161).

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Romanowski (2007), o objeto da Educação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Afirma que os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão, podendo ser realizado na modalidade presencial e à distância. Também ressalta a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas, como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

O campo da formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificado, contando com concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais.

O processo de formação constitui a construção da profissão de professor. A discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. E a compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não se legitima pelo tempo e pela quantidade e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias e pela discussão coletiva. Os saberes específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre o qual os professores ministram suas aulas. Os saberes pedagógicos constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático - estabelecido na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática - carecem de confronto com as pesquisas na área educacional. Em decorrência, o domínio desses conhecimentos por si só não constitui saberes da docência.

Em relação ao conhecimento pedagógico do professor, Pimenta (1996) indica:

o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, na sociedade contemporânea, o papel do conhecimento no mundo do trabalho e a relação entre ciência e produção são indicadores de sua importância, mas a repetição não leva a uma aprendizagem significativa para o exercício da prática pedagógica (PIMENTA, 1996, p. 21).

Segundo Ferreira (2006) no que concerne à formação dos profissionais da educação, percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada, e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais. E considera que a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”.

Para Zainko (2006), a globalização é, sem dúvida alguma, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem maior influência sobre o ser e o fazer da universidade. Principalmente porque, ainda conforme Goergen (2003).

seus sentidos são complexos, contraditórios e paradoxais. Trata-se de averiguar qual o significado e as consequências desse processo para aqueles que, voluntária ou involuntariamente, nele se encontram envolvidos. Para isso, são necessários novos recursos teóricos e instrumentos de particular sensibilidade empírica, capazes de darem conta da realidade e da condição humana globalizadas.

Sem querer discorrer aqui sobre assunto que tem merecido a análise e o aprofundamento teórico de renomados estudiosos, convém, para efeitos da análise que pretendemos, ilustrar, ainda que de maneira preliminar, alguns significados que têm implicações diretas sobre o processo de (re)discussão do papel da universidade brasileira na construção de uma “globalização alternativa” que contribua para um desenvolvimento social e humano mais justo e menos excludente.

Buscam-se em Boaventura Sousa Santos os elementos para ratificar os sentidos e as posições contraditórias que caracterizam o entendimento universal sobre o processo que vivemos e que se manifestam, sob a forma de divergências, na comunidade acadêmica: “Se para alguns, a globalização continua a ser

considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial” (SANTOS, 2002, p. 53).

Para Dias Sobrinho, “a universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos importantes critérios de qualidade acadêmica” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 32).

Sendo o conhecimento um dos mais importantes fundamentos da sociedade que estamos construindo e, por consequência, da globalização, é preciso ter claro o significado que a ele se atribui.

A professora Marilena Chauí ensina que:

conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento na do instituinte (CHAUÍ, 2001, p. 59).

Zainko (2006) afirma que para construir um processo de formação de cidadãos e profissionais que desenvolvam a sua capacidade de pensar, isto é, estar em permanente trabalho de reflexão, “a universidade precisa começar a escrever um novo capítulo de sua própria história”, adaptando-se de forma crítica às demandas de um novo tempo, buscando a construção de um projeto político-institucional que a coloque em condições de ser multiversidade, porque compreende muitos saberes e é constituída por diferentes gerações.

Ao falar dos fundamentos epistemológicos da transformação “é evidente que o ritmo do avanço científico e tecnológico, a acumulação de conhecimentos resultarão menos importantes no futuro” (OTTONE, 1992, p. 14). O que será fundamental é a capacidade de “aprender a navegar nesse saber que toma proporções de um oceano” (MORIN apud OTTONE, 1992, p. 14), associada à “flexibilidade, ao saber fazer, à abertura mental, à formação permanente, à

autonomia individual, à criatividade” (OTTONE, 1992, p. 14), que constituirão elementos essenciais do novo processo de aprendizagem.

Se, conforme Desaulniers (2002), as marcas do século XX foram o culto à razão e o advento de uma organização social baseada nos princípios da industrialização, da urbanização, da tecnologia e da burocracia, no momento presente, a certeza se sustenta na razão e na experiência e domina a construção da ciência a partir da incerteza, que se expressa pela instabilidade e flutuação. Agora, as “leis da física quântica exprimem possibilidades e não mais certezas”.

Os teóricos da complexidade, cujos estudos nos chegam de maneira mais abundante por meio das reflexões de Edgar Morin, nos afiançam que na atualidade não basta “só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também [...] necessário [...] pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e [...] a inclusão do observador na observação” (MORIN, 1996, p. 206).

Já Assman (apud DESAULNIERS, 2002) assegura que: “cada ser, principalmente o vivo, para existir, para viver, tem que se flexibilizar, adaptar-se, reestruturar-se, interagir, criar e co-evoluir. Tem que se fazer um ser aprendente. Caso contrário, morre. Essas são, obviamente as condições vitais ao ser humano e, por extensão, às organizações em que ele atua” (ASSMANN, 1998, p. 12).

E é neste contexto de uma ciência que se constrói na ação e de um processo de formação que tem no professor o seu protagonista principal, que pretendemos situar a formação continuada, como uma macrocompetência da instituição universitária que, associada às microcompetências individuais, deve possibilitar o aperfeiçoamento permanente do professor, com implicações diretas sobre o planejamento e a gestão das instituições formadoras.

O novo espírito científico que vem sustentando o processo de formação de competências, principalmente no desenvolvimento da capacidade de *passar do saber fazer para o saber ser*, encontra os seus pressupostos epistemológicos na complexidade, na hipertextualidade, na virtualidade e na auto-eco-organização. Isso implica, ainda, a incorporação de um posicionamento pedagógico no qual:

- todos sabem, aprendem e ensinam;
- a aprendizagem se constrói em torno de situações-problema;
- os resultados obtidos em tal processo constituem produtos finais transferíveis;

- a produção científica se baseia na perspectiva da “ciência que se faz”, estreitamente associada às demandas sociais emergentes (DESAULNIERS, 2002).

Por isso, as novas técnicas, tão demandadas, não podem ser entendidas somente do ponto de vista da modernização do ensino superior, nem para objetivos nobres como os de qualificação dos professores em exercício nos sistemas de ensino fundamental e médio. A inovação pedagógica não pode ser confundida com a inovação tecnológica – termo que lhe deu origem e que encerra em si mesmo uma visão empresarial. As instituições escolares não são empresas, mas sim, instituições sociais, com lógicas de organização diferentes.

Um ensino inovador, sustentado pelos pilares da aprendizagem para responder às exigências da qualidade, deve estar ancorado na relação docente/aluno/conhecimento, o que implica mudança de estilo didático, revisão da prática docente e, conseqüente, reposicionar por parte dos gestores educacionais.

Dentro deste contexto, é importante recorrer a Tardif (2002, p. 11), quando discorre sobre o saber dos professores, relacionando-os com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Segundo Lucarelli (2000, p. 64),

a experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da simples relação de aplicação à qual esta última parece destinada na rotina curricular ou das aulas. É por isso que, em oposição à repetição, identificamos a inovação, nos termos de Heller, com a práxis inventiva: aquela que inclui a produção de algo novo no sujeito do aprendido, por meio da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica.

E é esta associação entre teoria e prática que vai se constituir como eixo da inovação. Uma inovação não é sinônima de descoberta ou de invenção, mas de mudança, de modificação da prática docente.

Para a educadora Ilma Passos Alencastro Veiga, quando consideramos “a inovação como produção humana, partimos da ideia de que suas bases epistemológicas estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (VEIGA, 2000, p. 191). Assim conforme Santos (1989, apud VEIGA, 2000, p. 191), “a inovação não é ruptura total: ela se dá em processo de transição, em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade”.

Acontecendo sempre em situação concreta, a inovação não promove a separação entre meios e fins, mas articula-os, no momento da aplicação, em uma nova práxis, para a qual teoria e prática são elementos de um mesmo *continuum*.

Para adotar uma visão de inovação como processo que vai da ruptura a momentos de continuidade e buscando superar a distância entre o ensino tradicional e o demandado por um novo paradigma do processo de formação, com o objetivo de aperfeiçoar o professor em ação nas salas de aula, é preciso raciocinar em termos de educação do futuro, de laboratórios de aprendizagem cooperativa e de convivência com a tecnologia.

Estabelecendo laços entre inovação e formação, é fundamental buscar formas alternativas de aperfeiçoamento docente colocando em prática, novas propostas teórico-metodológicas por meio das quais seja possível, além de superar as distâncias das disciplinas dos cursos e de seus professores em relação à realidade do Ensino Fundamental, Médio e Superior, aproximar alunos e professores e levá-los a construir também com o auxílio dos recursos da tecnologia uma abordagem inter e multidisciplinar para os problemas da prática social concreta.

Nos níveis fundamental e médio, a profissão docente identifica e confere um panorama comum para o desenvolvimento de práticas diversas dos professores. Por essa razão, os projetos formativos incluem, com diferentes pesos e ênfases, conforme os casos, conteúdos que preparam para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociológicos desse papel, juntamente com outros próprios das áreas disciplinares. Apesar das peculiaridades que caracterizam esses processos, segundo o nível em que trabalharão esses educadores, é o campo da prática docente que define a profissão (LUCCARELLI, 2000, p. 67).

Para um professor que, além da competência técnico-política, deve estar preparado para, no dizer de Perrenoud (1994), “agir na urgência e decidir na incerteza”, a gestão do seu processo de aprendizagem permanente é hoje questão de sobrevivência na profissão, em qualquer um dos níveis de ensino.

Quando discorre sobre as finalidades da escola e a formação de professores, Perrenoud (2002) afirma que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas, isto é, sem que se tenha clareza de que modelo de sociedade e de ser humano se deseja defender.

Edgar Morin (2000) propõe sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar:

- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
- Os princípios de um conhecimento pertinente.
- A condição humana.
- A identidade terrestre.
- O confronto com as incertezas.
- A compreensão.
- A ética do gênero humano.

Perrenoud (2002) compactua com os pressupostos de Morin, mas salienta que a relação do Estado e a formação de professores nem sempre segue uma lógica ideal e harmônica e é predominada por *relações de força*, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país. E continua, referindo-se a alguns condicionantes da formação de professores:

O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Segundo Imbernón (2009), neste novo século (XXI) a formação dos professores deve assumir parcelas de mudança e inovação; e o grande desafio é

examinar o que funciona, o que dever ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho.

Seguem importantes elementos que influenciam na educação e na formação dos professores. Entre eles Imbernón (2009, p. 18-20) destaca:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico, com uma aceleração exponencial, e nos resultados do pensamento, da cultura, assim como da arte. Se nos dedicamos à cultura, esse aumento e essa transformação nos obrigarão a mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender.
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, em seus modelos de família, de produção e distribuição, o que se reflete em uma transformação das formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações.
- As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massa e da tecnologia subjacente, que foram acompanhados de profundas transformações na vida pessoal e institucional e que colocou em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional, como textos, leituras etc. e, portanto, também as instituições que se dedicam a isso.
- Uma análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos meios de comunicação de que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, nos quais o contexto pode ser mais influente que a educação regrada.
- Uma sociedade multicultural e multilíngue, em que o diálogo entre culturas supõe um enriquecimento global e na qual é fundamental viver em igualdade e conviver na diversidade, mas na qual estar preparado para tanto acarreta muita angústia social e educativa.
- Professores que compartilham o poder de transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras, como a televisão, os meios de comunicação de todo tipo, as redes informáticas e telemáticas; uma maior cultura social; uma educação não formal, entre outros.
- A relevância que adquire na educação a bagagem sociocultural além das matérias científicas, como, por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração conjunta de projetos, a tomada democrática de decisões etc.
- Uma forma diferente de acessar o conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões) que requer novas habilidades e destrezas, as quais devem ser praticadas pelos professores a fim de trabalhá-las nas salas de aula e nas instituições.

- Uma crescente desregulação do Estado com uma lógica de mercado e um neoliberalismo²⁴ ideológico, completado por um neoconservadorismo²⁵ que vai impregnando o pensamento educacional e muitas políticas governamentais.

Para Imbernón (2009), a educação pode resultar fundamentalmente na superação da exclusão social; no entanto, muitas vezes a potencializa em zonas de uma *grande neomiséria* ou *pobreza endêmica*²⁶ e com uma camada da população imbuída no analfabetismo cívico em uma cultura urbana de marginalidade (segundo as Nações Unidas, em 2000, havia 100 milhões de crianças vivendo ou trabalhando nas ruas).

O autor observa que as mudanças sociais influenciaram na formação dos professores de forma diferente: demandando outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, assim como levando em conta os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a *formação a partir de dentro*, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores; considera que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização, permitem ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação.

Para Imbernón (2009 p 26-29), existem um conjunto de características com respeito à formação permanente do professorado que é preciso considerar:

- A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado, uma organização minimamente estável nos centros que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de

²⁴ Imbernón entende por “neoliberalismo” a ideologia conservadora que fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, primando pelo privado ante o público, que é considerado como mau, e com uma concepção do indivíduo como capital humano (ver APPLE, 2002).

²⁵ O “neoconservadorismo” *sente saudade* do passado e tenta voltar a políticas e práticas educativas anteriores, com a desculpa de uma maior exigência e nível acadêmico (ver APPLE, 2002).

²⁶ A “neomiséria” ou pobreza endêmica faz com que um indivíduo, por ter nascido e vivido em um determinado lugar, esteja condenado à exclusão social.

inovação das práticas. Também coloca da necessidade de apoio externo, com apoio real e efetivo, manifestado mediante o recebimento de recursos para os centros de formação.

- Considera-se fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e que suas opiniões sejam consideradas, pois somente quando este vê que o novo programa formativo repercute na aprendizagem de seus alunos, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa.
- Apoiar o professorado em suas aulas seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe. A maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela. No entanto, falamos de formação não de avaliação, já que, se tomarmos como avaliação, não se considera como uma ajuda, mas como uma reprovação. Coloca que a observação e a ajuda entre os pares (cada vez mais marcada pelo individualismo) podem permitir que o professor tenha dados sobre os quais possa refletir e analisar para favorecer o aprendizado dos alunos. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor (ao receber uma devolutiva de um colega) como o observador (pela própria observação, a devolutiva, a discussão e a experiência comum).
- A formação do professorado está influenciada tanto pelo contexto interno (a escola) como pelo contexto externo (a comunidade).

Segundo Day (2005), também é preciso considerar as desvantagens ou, como Imbernón (2009) prefere, os inconvenientes da observação de um colega professor em sala de aula:

- 1.as crianças e os adolescentes podem reagir diante da presença de um adulto de forma a provocar um comportamento atípico;
- 2.a observação pode levar tempo e ser contraproducente - os críticos amistosos devem passar tempo juntos antes e depois do trabalho observado;
- 3.os críticos amistosos têm de ser ou transformar-se em pesquisadores comprometidos, com elevado nível de destrezas de comunicação (IMBERNÓN, 2009 p. 29).

Para Imbernón (2009 p. 29-30) há um consenso entre os especialistas, de que a melhoria da escola requer um processo sistêmico (FULLAN, 2002), o que supõe que as mudanças numa parte do sistema afetam as demais. Portanto, a formação do professorado influencia e recebe a influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos.

Segundo Imbernón (2009), todos os estudos confirmam a visão da necessidade de uma série de requisitos organizativos para que a formação permanente possa resultar muito mais frutífera:

que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
 que os representantes da Administração, que trabalham com o professorado, deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
 que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino e na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
 por último, que uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática (IMBERNÓN, 2009 p. 30)

E Imbernón (2009 p. 31-33) continua a apresentar alguns obstáculos que dificultam a formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos, destaca:

- a falta de uma coordenação real e eficaz entre a formação inicial do professorado dos diversos níveis educativos;
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente. Valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa;
- em muitos países, a falta de descentralização das atividades programadas impede que muitos professores tenham a oportunidade de participar da formação;
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação. Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente

distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional;

- a definição ambígua de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação, ou seja, o saber o que se pretende). Ou, devido à confusão de coisas novas e coisas velhas, estabelecem-se alguns princípios de discurso teórico indagativo e discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente;
- a falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos;
- horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente;
- a falta de formadores ou assessores de processo e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante;
- a formação em contextos individualistas, personalistas. Isso não significa que quando se transmite uma mesma informação ou se apresenta uma experiência a um grupo de professores, cada um a incorpora depois de forma diferente em sua prática, sendo capaz de propor necessidades diferentes. O contexto individual significa que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação;
- a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação.

E continua Imbernón (2009) ao trazer o conceito de inovação ao processo de formação do professorado:

programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de formas descontextualizadas, distantes dos

problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem.

Mas não basta rever os processos de formação que não provocam inovação; a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocracia) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade. Isso implica, por que não, deixar de lado ou complementar a formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopsicopedagógicas que podem levar, quando apenas elas se dão na formação, à ausência, ao abandono, à desmoralização, a rotinização de tomar a formação como algo alheio e ao cansaço da formação permanente (IMBERNÓN, p. 35-36).

Imbernón (2009 p. 36) reforça seu discurso quando se refere a Torres (2006, p. 44) “alude à pobreza das políticas de atualização do professorado como um dos motivos da desmotivação docente, já que “(existe) um tipo de política de atualização e incentivo do professorado que muito raras vezes tem repercussões sobre a qualidade dos projetos educativos nos quais está envolvido em seus centros escolares”.

Estas considerações levam a pensar que é necessário reestruturação moral, intelectual e profissional para recuperar a vontade e o protagonismo do professorado.

Como disserta Imbernón:

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho. [...] O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituá-lo para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

No que se refere à necessidade do professorado assumir seu protagonismo, Nóvoa (2009, p. 37) afirma:

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

Para Nóvoa (2009 p.38), “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. Reitera que é “impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Também alerta para o fato de que temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional, e que a qualidade destas relações exige que os professores sejam pessoas inteiras. Trata-se, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

O texto a seguir expressa claramente o pensamento e as intenções de Nóvoa:

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

Refere-se à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Nóvoa (2009, p. 40) observa que o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de

autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se definem, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Na atualidade, a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. A emergência do professor como coletivo é uma das principais realidades do início do século XXI.

O trabalho escolar está cada vez mais complexo e reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Nóvoa se refere a algo mais complexo, sistêmico – trata da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Em síntese, Nóvoa destaca dois aspectos que considera relevantes na formação de professores:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, p. 41).

Destaca Nóvoa (2009 p. 41-42) que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

E continua Nóvoa (2009 p. 41-42) ao reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Mediante os movimentos pedagógicos ou as comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É essa reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Nóvoa (2009) reforça que, para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente, é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

O autor também destaca que a formação de professores deve ser marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola.

Nóvoa (2009 p. 43) afirma que a escola cresceu como “*palácio iluminado*”. Hoje é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. E é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

O autor prossegue no contexto da contemporaneidade, relatando:

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que

é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidade que hoje lhe estão confiadas (NÓVOA, 2009, p. 43).

Para isso, é necessário celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública, isto é, procurar acentuar o papel social dos professores. Para tanto, é necessário pensar em professores que sejam sujeitos de sua formação e identidade docente.

Imbernón (2009 p. 72) observa que a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente,²⁷ o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros.

Também lembra que a história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade” etc.

Durante as últimas duas décadas do século XX foram abertas importantes brechas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência”, dando-se importância à subjetividade²⁸ dos docentes. Quanto a esta questão, entende-se aqui que a experiência não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida com valores éticos e morais, e com a crença na capacidade dos professores.

²⁷ Imbernón caracteriza “identidade docente” (2009, p. 72) como o resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje.

²⁸ Subjetividade, para Imbernón, é a relação entre a experiência do sujeito e o compromisso com o mundo educativo e social.

A tendência no futuro da formação continuada, segundo Imbernón (2009), é que os professores tenham condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos).

Como afirma Melucci (1996, p. 36):

A identidade pode ser negociada, porque existem sujeitos de ação que já não se definem objetiva ou externamente, mas que são eles mesmos os que possuem a capacidade de produzir e definir o significado daquilo que fazem.

Portanto, a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva.

Faz-se necessária e imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da *identidade docente* como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. Também é importante incorporar a narrativa dos professores à ética da formação continuada, com processos baseados em uma relação, não tanto objetiva, que valoriza os fatos sociais como coisas, e nem tanto subjetiva e espontânea, que valoriza o indivíduo, senão intersubjetiva, de relação com os outros, de alteridade, de aumento de “uma bagagem rica de conhecimentos profissionais autogerados” (ELLIOT, 1984) entre os colegas, que permita complementar a identidade do sujeito docente com a identidade grupal (uma identidade colaborativa, não de processos competitivos).

Enfim, segundo Imbernón (2010, p. 79), “é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores no qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional”.

Imbernón (2010, p.79) continua, afirmando que “o (re) conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As

experiências de vida de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem”.

Para Imbernón (2010 p. 80) é relevante refletir o processo de identidade do professor nos aspectos subjetivos e coletivos:

o conceito de identidade docente atual permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, o fato de já não existir uma etapa determinada em que os professores se formem e outra em que eles estejam na prática educacional conforme a tradição das etapas de formação (embora se saiba que existem, sim, diferenças de identidade, pois esta é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores etc., o que vai mudando). A consciência da subjetividade, que está ancorada na identidade coletiva, permitirá melhores necessidades educacionais e do contexto, e favorecerá que a situação da formação seja constante em toda a vida profissional, desde o início da carreira do professor. O domínio da formação passará a fazer parte da profissão, se os professores quiserem ser os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Imbernón (2010 p. 80) Destaca que o “protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poderem realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção”.

O autor relaciona a identidade docente com o que se vem chamando de “trajetória ou desenvolvimento profissional”, já que se tem feito uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, quando o definem apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, atitudes, significados ou do desenvolvimento de competências genéricas. Assim, utiliza-se a formação predominantemente como uma arma e considera-se o desenvolvimento profissional dos docentes como um aspecto restritivo, visto que a formação passa a ser tratada como a única via de desenvolvimento profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas a

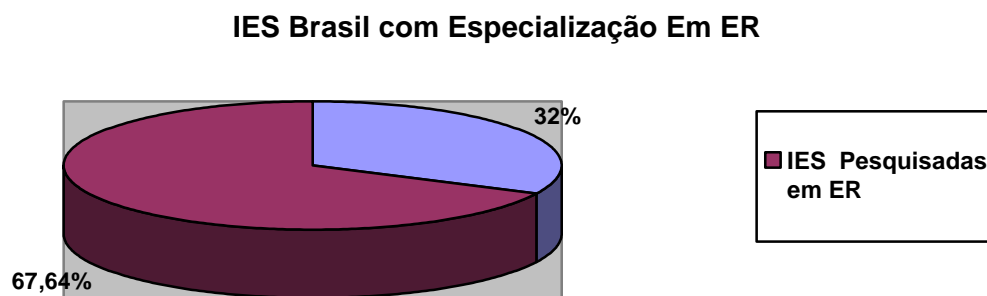
melhoria de outros fatores também o favorecerá de forma muito decisiva (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação laboral etc.). Podemos realizar uma excelente formação e encontrar-nos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização dos professores, porque talvez outros fatores não estejam suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, obviamente, não apenas no desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento pessoal e identitário.

5 CARACTERÍSTICAS: CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo são apresentadas as características e perspectivas dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso no Brasil, identificado pela pesquisa realizada de agosto a novembro de 2009, totalizando vinte e três (23) Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Inicialmente, identificamos trinta e quatro (34) instituições com curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Ensino Religioso em todo o território brasileiro, mas a presente pesquisa foi realizada com 23 (vinte e três) instituições/cursos, representando uma amostra de 67,64% dos cursos de Especialização do Ensino Religioso no Brasil, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - IES Pesquisadas (%)

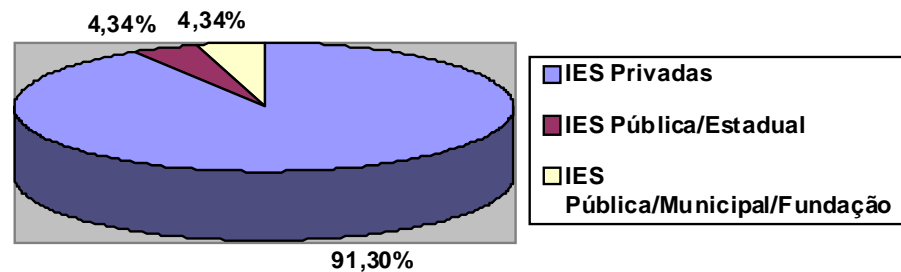


Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Cabe ressaltar que a escolha destas vinte e três instituições/cursos para a pesquisa foi motivada exclusivamente pelo acesso e disponibilidade de informações destas instituições.

As instituições pesquisadas são de várias naturezas: vinte e uma (21) são de natureza privada, uma (1) de natureza pública/estadual e uma (1) de natureza pública/municipal/fundação. Isto é representado em percentagens no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Natureza das IES



Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Percebe-se que a grande maioria das instituições pesquisadas é de natureza privada, constatando-se que a iniciativa privada está investindo fortemente no segmento de educação continuada, o que sugere que há demanda e que pode ser um bom segmento de atuação no mercado. Resta verificar se a regulamentação e o acompanhamento destas instituições, por parte dos órgãos reguladores do Estado, são efetivas para garantir a qualidade do ensino.

Interessa-nos na pesquisa a formação do professor e o quanto esta modalidade de educação continuada pode contribuir para a sua formação, pois, para conceber um bom professor, é necessária uma formação inicial fundamentada em pressupostos teóricos e pedagógicos, em cursos de Licenciatura e, no exercício de seu ofício uma formação continuada que proporcione o aprendizado de novas formas de produzir conhecimentos e pesquisas.

Para tanto, percebe-se nas instituições pesquisadas que poucas em sua essência e práxis atuam com foco no desenvolvimento de conhecimentos e pesquisa. Isto sugere uma atuação distante e sem conexão com os conteúdos e práticas da formação de origem. Portanto, em muitos destes casos, o conhecimento é veiculado de maneira estanque e ou compartimentalizada com o objetivo de supostamente suprir lacunas da formação inicial.

A partir da LDBEN/96, que institui e fortalece a necessidade de formação, capacitação e qualificação do professor a nível superior, e o forte incentivo à gestão de carreira do docente, tais fatores serviram como propulsores ao crescimento

desenfreado dos cursos de Especialização em geral e em particular do de Ensino Religioso no Brasil.

Em relação às características dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso, foram levantadas informações referentes a:

- instituições pesquisadas e suas modalidades de ensino;
- nomes dos cursos;
- localização;
- público alvo;
- os objetivos dos cursos;
- carga horária;
- disciplinas.

Cabe ressaltar que as informações levantadas constituíram em indicadores de análise da pesquisa.

5.1 Perfil dos Cursos

Seguem alguns fatores levantados e que constituíram o perfil dos cursos de Pós-graduação em Ensino Religioso pesquisados.

5.1.1 Instituições pesquisadas e suas modalidades de ensino

As instituições pesquisadas e suas modalidades de ensino encontram-se descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Instituições de Ensino Superior Pesquisadas e suas Modalidades de Ensino

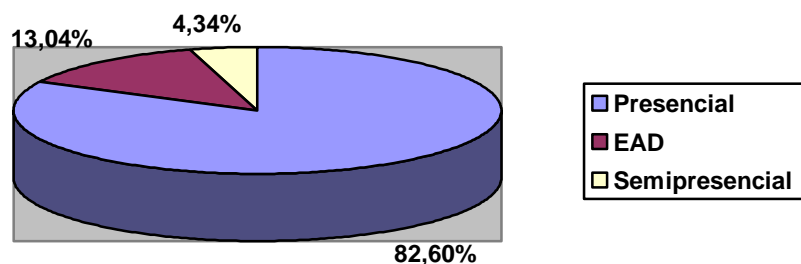
Instituições pesquisadas	Modalidades de Ensino
1 - PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/RS	Presencial
2 - PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba/PR	Semipresencial
3 - UEM - Universidade Estadual de Maringá/PR	Presencial
4 - CESUCA - Faculdade INEDI Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha/RS	Presencial
5 - URCAMP - Universidade da Região da Campanha - Bagé/RS	Presencial
6 - Faculdade Teológica Batista - Curitiba/PR	Presencial
7 - Universidade Caxias do Sul - Caxias do Sul/RS	Presencial
8 - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí/SC	Presencial

9 - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - Santa Cruz do Sul/RS	Presencial
10 - Faculdade ITECNE - Curitiba/PR	Presencial
11 - UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville - Joinville/SC	Presencial
12 - URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Erechim/RS	Presencial
13 - ITEPA - Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - Passo Fundo/RS	Presencial
14 - EST - Faculdades EST Pós-Graduação Lato Sensu - São Leopoldo/RS	Presencial
15 - FAPAS - Faculdade Palotina de Santa Maria - Santa Maria/RS	Presencial
16 - OPET - Curitiba/PR	Presencial
17 - Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba/PR	Presencial
18 - FACEL - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - Curitiba/PR	EAD
19 - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau - Blumenau/SC	Presencial
20 - FACINTER - Faculdades Internacionais de Curitiba - Curitiba/PR	Presencial
21 - Faculdade Unida de Vitória - Vitória/ Espírito Santo	Presencial
22 - EADCON - Portal de Educação - Campo Grande/MS	EAD
23 - Unilasalle - Centro Educacional La Salle de Ensino Superior - Canoas/RS	EAD

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

No Quadro 2 observa-se que as vinte e três (23) instituições de ensino superior ofertam cursos de Especialização do Ensino Religioso nas seguintes modalidades: dezenove (19) curso presencial; três (3) em educação à distância e um (1) semipresencial. Isto é representado em percentagens no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Modalidade das IES



Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Pelo Gráfico 3, observa-se que as vinte e três (23) instituições de ensino superior ofertam cursos de Especialização do Ensino Religioso nas seguintes

modalidades: dezenove (19) presencial; três (3) em educação à distância e um (1) semipresencial, o que equivale respectivamente a 82,60% na modalidade presencial; 13,04% na educação à distância e 4,34% na modalidade semipresencial.

Constata-se que a grande maioria das Instituições oferta os cursos de Pós-Graduação na modalidade presencial, motivada por uma exigência legal. Mesmo no curso de educação à distância, se fazem necessários pelo menos dois encontros de natureza presencial, para fins de orientação e apresentação de trabalho de conclusão de curso.

5.1.2 Nomes dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso

Com relação aos nomes dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso pesquisados, estes se encontram listados no Quadro 3.

Quadro 3 - Instituições de Ensino Superior Pesquisadas e Nomes dos Cursos

Instituições pesquisadas	Nomes dos Cursos
1 - PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/RS	Ensino Religioso
2 - PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba/PR	Formação do Professor para o ensino Religioso Escolar
3 - UEM - Universidade Estadual de Maringá/PR	História das Religiões: fundamentos para a pesquisa e o ensino.
4 - CESUCA - Faculdade INEDI	Ensino Religioso
5 - URCAMP - Universidade da Região da Campanha - Bagé/RS	Docência no Ensino Religioso
6 - Faculdade Teológica Batista - Curitiba/PR	Docência do Ensino Religioso
7 - Universidade Caxias do Sul - Caxias do Sul/RS	Formação de Professores em Ensino Religioso
8 - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí/SC	Ciência da Religião
9 - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - Santa Cruz do Sul/RS	Ensino Religioso
10 - Faculdade ITECNE - Curitiba/PR	Metodologia do Ensino Religioso
11 - UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville - Joinville/SC	Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso
12 - URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Erechim/RS	Metodologia do Ensino Religioso
13 - ITEPA - Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - Passo Fundo/RS	Metodologia do Ensino Religioso
14 - EST - Faculdades EST Pós-Graduação <i>Lato</i>	Ensino Religioso

<i>Sensu</i> - São Leopoldo/RS	
15 - FAPAS - Faculdade Palotina de Santa Maria - Santa Maria/RS	Ensino Religioso
16 - OPET - Curitiba/PR	Docência em Ensino Religioso
17 - Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba/PR	Metodologia do Ensino Religioso
18 - FACEL - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - Curitiba/PR	Metodologia do Ensino Religioso
19 - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau - Blumenau/SC	Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião
20 - FACINTER - Faculdades Internacionais de Curitiba - Curitiba/PR	Metodologia do Ensino Religioso
21 - Faculdade Unida de Vitória - Vitória/Espírito Santo	Ciências da Religião
22 - EADCON - Portal de Educação - Campo Grande/MS	Metodologia do Ensino Religioso
23 - Unilasalle - Centro Educacional La Salle de Ensino Superior - Canoas/RS	Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religião em Contextos Educativos

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Segue quadro referencial que apresenta os nomes dos cursos e a quantidade de IES pesquisadas com a mesma denominação, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Nomes dos Cursos e IES

Nomes dos Cursos	IES (Instituição de Ensino Superior)
Metodologia do Ensino Religioso	8
Ensino Religioso	5
Docência do Ensino Religioso	3
Ciência da Religião	2
Formação do Professor para o Ensino Religioso Escolar.	1
Formação de Professores em Ensino Religioso.	1
História das Religiões: fundamentos para a pesquisa e o ensino.	1
Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião.	1
Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religião em Contextos Educativos	1
Total	23

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Em relação ao nome dos cursos analisados, percebe-se uma grande diversidade em suas nomenclaturas. Constata-se que:

Das vinte e três (23) instituições pesquisadas, oito (8), que representam 34,78% da amostra adotam a denominação: *Metodologia do Ensino Religioso*, o que nos leva a supor já em sua nomenclatura a intencionalidade em propiciar um método pedagógico e qualificação aos interessados no curso.

Das vinte e três (23) instituições pesquisadas, cinco (5), que representam 21,73% da amostra, adotam a denominação: *Ensino Religioso*. Pareceu-nos que a denominação da área está clara, mas bastante genérica, não denotando sua intencionalidade, se o curso visa capacitação para a docência e/ou qualquer outra formação complementar.

Das vinte e três (23) instituições pesquisadas, três (3), que representam 13,04% da amostra, adotam a denominação: *Docência do Ensino Religioso*. O título demonstra a intencionalidade de preparação de profissionais supostamente qualificados para o exercício da docência de Ensino Religioso em sala de aula.

Das vinte e três (23) instituições pesquisadas, duas (2), que representam 8,69% da amostra, adotam a denominação: *Ciência da Religião*. O título traz em sua essência o Ensino Religioso como área do conhecimento.

Das vinte e três (23) instituições pesquisadas, cinco (5), que representam 21,73% da amostra, adotam denominações variadas que expressam intencionalidades de formação de professores, fundamentos para a pesquisa e diversidade cultural e Religião em Contextos Educativos

5.1.3 Localização dos Cursos

Quanto à localização geográfica dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso pesquisadas, estes se concentram nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, e Mato Grosso do Sul, conforme Tabela 2.

A Tabela 4 a seguir sintetiza em percentual a participação dos Estados nos Cursos de Especialização pesquisados.

Tabela 4 - IES Pesquisadas e seus Estados em %.

Instituições de Ensino Superior	Estados	Percentual %
Rio Grande do Sul/RS	10	43,47
Paraná/PR	8	34,78
Santa Catarina/SC	3	13,04
Espírito Santo/ES	1	4,34
Mato Grosso do Sul/MS	1	4,34

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Constata-se, analisando a Tabela 4, que as instituições de ensino superior que ofertam o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso distribuem-se da seguinte forma: 43,47% (10 instituições) estão localizadas no Estado do Rio Grande do Sul; 34,78% (8) no Estado do Paraná; 13,04% (3) no Estado de Santa Catarina e 4,34% (1) no Estado do Espírito Santo; e 4,34% (1) em Mato Grosso do Sul.

Percebe-se uma predominância das Instituições de ensino superior que ofertam Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso primeiramente no Estado do Rio Grande do Sul e, depois, respectivamente, no Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

5.1.4 Público Alvo

Ao pesquisar os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso no Brasil, verifica-se que estes oferecem e/ou atendem ao seguinte público:

- professores diplomados em Licenciatura e/ou profissionais que atuam ou desejam atuar em Ensino Religioso;
- coordenadores de Ensino Religioso com graduação superior;
- professores com licenciatura plena (em qualquer área) e interessados em geral; se tiver curso superior, recebe o certificado de Especialização, se não tiver, recebe o certificado de Extensão;
- profissionais graduados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais;
- pessoas interessadas no tema ou que trabalhem com questões religiosas;
- professores de Ensino Religioso das redes públicas e privadas de ensino;

- líderes religiosos de diversas religiões;
- pessoas que querem qualificar no ensino superior em áreas de interface (Sociologia da Cultura, Antropologia da Cultura, Filosofia);
- educadores das áreas iniciais do Ensino Fundamental;
- educadores de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio;
- profissionais e pesquisadores interessados nesta área do conhecimento;
- profissionais da Educação e da Teologia e profissionais atuantes em políticas públicas sociais, em Educação Popular, nos Direitos Humanos, no campo das Ciências da Religião e no universo Religioso e Social em geral, que almejam maior crescimento profissional, bem como pessoas que queiram aprofundar a diversidade religiosa existente;
- coordenadores, supervisores, orientadores e professores com graduação que atuam ou desejam atuar com Ensino Religioso da rede estadual, municipal e particular e portadores de diploma de Curso Superior interessados em estudar religiões e religiosidade;
- portadores de diploma de curso superior, bacharéis e licenciados nas diferentes áreas humanas do conhecimento, especialmente filósofos, teólogos, historiadores, juristas, pedagogos, bem como das ciências naturais interessados na interface entre religião e ciência, religião e vida;
- graduados em Ciências da Religião, Teologia, Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Estudos Sociais e Licenciaturas em geral, em áreas a fins;
- licenciados e egressos de curso superior que atuam ou desejam atuar em ambientes e contextos educacionais.

Percebe-se ao analisar o público alvo dos cursos de Pós-graduação em Ensino Religioso destas instituições alguns aspectos recorrentes e em comum que é importante destacar, como: a não obrigatoriedade da Licenciatura Plena e/ou específica na área (Ciências da Religião), o oferecimento dos cursos de maneira ampla e generalizada a professores com qualquer habilitação, com ou sem experiência, coordenadores de Ensino Religioso, líderes religiosos, agentes comunitários e quaisquer pessoas interessadas. Essa abrangência bastante “alargada” leva a supor, de um lado, a disposição da área em se constituir uma área

de conhecimento que atue de maneira inter e intradisciplinar com outras áreas do conhecimento e que atue promovendo a alteridade do curso e das pessoas em formação. De outro lado, passa a impressão de que “qualquer profissional” pode, se quiser, qualificar-se a ser um profissional/docente de Ensino Religioso, o que não constitui verdade, pois somente sua formação inicial em Licenciatura plena habilita o educador ao exercício da docência. A Especialização na área de Ensino Religioso seria um diferencial determinante para os professores que desejam e/ou que já atuam no Ensino Religioso.

Também o oferecimento dos cursos de maneira tão ampla e *pulverizada*, atingindo a todos os professores (qualquer habilitação), com ou sem experiência, leva a crer que o processo de profissionalização da área de Ensino Religiosa ainda se encontra em processo de construção.

5.1.5 Dos objetivos dos cursos pesquisados

Em relação aos objetivos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso, das vinte e três (23) instituições/cursos pesquisados, quatro (4) delas, representando 17,39%, não divulgaram e ou não deixaram claros os objetivos de seus cursos. As demais dezenove (19), representando 82,60%, divulgaram seus objetivos, os quais são expostos a seguir:

- Aprofundar questões fundamentais sobre a dimensão religiosa na formação de professores de Ensino Religioso, com o foco na perspectiva e no resgate da espiritualidade e da promoção do diálogo inter-religioso; refletir sobre a perspectiva do Ensino Religioso a partir da realidade educacional brasileira; proporcionar um espaço de formação de educadores/as, estudantes e pessoas em geral interessadas em atuar na área de ensino religioso (Universidade de Caxias do Sul/RS).
- Desenvolver condições para que os pós-graduandos possam identificar, analisar e compreender a diversidade cultural religiosa e oferecer caminhos para a construção de uma sociedade (CESUCA - Complexo de Ensino Superior - Cachoeirinha/RS).

- Promover conhecimentos científicos multidisciplinares a respeito do universo religioso presente nas sociedades humanas, particularmente na brasileira; desenvolver domínio do vocabulário e dos conceitos teóricos que regem as manifestações religiosas e as análises sobre elas (UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí/SC).
- Analisar o fenômeno religioso inserido em seu contexto histórico; aprofundar o conhecimento e qualificar o profissional para a pesquisa e a docência; promover a especialização do professor do Ensino Religioso e do interessado em pesquisar religiões e religiosidades, proporcionando-lhes condições de reflexão e pesquisa sistemáticas acerca dos elementos constitutivos do fenômeno religioso; constituir referencial teórico e metodológico que oportunize a leitura e a integração crítica e consciente da pluralidade do fenômeno religioso na sociedade atual; introduzir fundamentos da pesquisa científica no Ensino Religioso e nos estudos sobre religiões e religiosidades no Brasil; garantir aos alunos o acesso ao conhecimento religioso, compreendendo diferentes aspectos epistemológicos, sociológicos, antropológicos e históricos, atentando para as características culturais das suas manifestações (UEM - Universidade Estadual de Maringá/PR).
- Possibilitar ao profissional de Ensino Religioso o referencial teórico e metodológico para a interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual; refletir o sentido da ética e da moral como consequências do fenômeno religioso e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do aluno, levando-o a ouvir e respeitar as ideias dos outros; estimular o respeito à diversidade religiosa, sem qualquer forma de proselitismo, procurando o conhecimento da religiosidade por meio de ritos, tradições, celebrações e textos sagrados; proporcionar o estudo e a realização de práticas pedagógicas específicas para o componente do Ensino Religioso (UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul/RS).
- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto histórico cultural, capacitando o profissional da educação para que desenvolva a práxis pedagógica (ITECNE - Faculdade Itecne- Curitiba/PR).

- Proporcionar ao profissional da educação o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no seu contexto sociocultural, subsidiando o profissional dessa área com metodologia adequada, para oferecer o desenvolvimento de atitudes de diálogo e respeito diante da alteridade das tradições religiosas (UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville/SC).
- Capacitar educadores e educadoras para uma atuação didático-pedagógica dentro da realidade específica do ensino religioso na rede pública e particular; conhecer e sistematizar os elementos básicos que compõem o ensino religioso na sua dimensão epistemológica, ecumênica e pedagógica; oportunizar uma melhor capacitação para a atuação mediante o intercâmbio com experiências de prática educacional religiosa; subsidiar profissionais da área da educação com uma metodologia adequada ao exercício da cidadania (EST - Faculdades EST - São Leopoldo/RS).
- Qualificar docentes para atuarem no exercício do Ensino Religioso, nas Escolas Públicas e Particulares; possibilitar ao profissional da área em questão, o referencial teórico-metodológico, que oportunize a leitura e a interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual; oferecer um espaço que proporcione um processo de investigação científica e de produção do saber do Ensino Religioso (FAPAS - Faculdade Palotina de Santa Maria/RS).
- Promover o estudo dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso no cotidiano da diversidade cultural religiosa do Brasil; oportunizar a construção e a discussão de planejamento pedagógico-didático para o Ensino Religioso, que considere os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso no universo pluralista do currículo escolar; incentivar e socializar a pesquisa e a produção científica nesta área do conhecimento (FURB - Universidade Regional de Blumenau/SC).
- Subsidiar o profissional com conteúdo e uma metodologia adequada à concepção de educação proposta pela LDBEN (9.394/96) para o Ensino Religioso (Faculdade Padre João Bagozzi/ Curitiba- PR).
- Oferecer instrumentos e capacitação teórico-metodológica para o Ensino Religioso (Faculdade Teológica Batista/ Curitiba- PR).

- Capacitar os profissionais da educação, devidamente graduados em diferentes áreas do conhecimento, interessados em desenvolver práticas pedagógicas em ensino religioso; proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências percebidas no contexto sociocultural; qualificar profissionais para o exercício do magistério superior, introduzindo-os no exercício da pesquisa; formar quadros para assessorar escolas, lideranças comunitárias e Organizações Não-Governamentais; promover o diálogo com a sociedade sobre temas de interesse, relacionados à religião. (FACEL - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - Curitiba/PR).
- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no seu contexto sociocultural; subsidiar o profissional com uma metodologia adequada para oferecer o desenvolvimento de atitude de respeito diante da alteridade das tradições religiosas (FACINTER - Faculdades Internacionais de Curitiba/PR).
- Garantir formação docente que compreenda a importância da legislação educacional voltada ao espaço curricular do Ensino Religioso no Brasil, de acordo com as especificidades locais e da cultura regional, como locus privilegiado para a discussão desta temática, garantindo, sem proselitismo, o respeito à diversidade religiosa e cultural do povo brasileiro; qualificar professores da Educação na área do Ensino Religioso, por meio do curso de Especialização, para aprofundar estudos sobre o fenômeno religioso numa perspectiva multi e interdisciplinar, respeitando a pluralidade e a diversidade sociocultural brasileira (EADCON – Portal de Educação – Campo Grande/MS).
- Compreender a religião como uma dimensão da cultura, respeitando o compromisso ético de tolerância e diálogo inter-religioso; capacitar a um pensamento mais abrangente e crítico em relação à diversidade cultural e religiosa da atualidade; capacitar docentes de vários campos do saber, na área específica das Ciências da Religião e Ensino Religioso; possibilitar novas perspectivas teóricas acerca do fenômeno religioso contemporâneo;

discutir as relações entre ciência e religião, religião e política, religião e legislação (Faculdade Unida de Vitória/Bahia).

- Promover a construção do conhecimento na perspectiva da diversidade cultural e capacitar professores/educadores das redes estadual, municipal e particular de ensino que atuam ou desejam atuar na área do conhecimento do Ensino Religioso em contextos educativos e/ou em áreas do saber interdisciplinar da Educação Infantil ao Ensino Médio (UNILASALLE - Centro Universitário La Salle- Canoas/RS).
- Proporcionar condições para a compreensão e internalização da identidade do Ensino Religioso, suas funções no campo educacional e a determinação de conteúdos concretos; favorecer a compreensão do significado das verdades e da afirmação de fé das tradições religiosas e o seu papel na estruturação e na manutenção das diferentes manifestações socioculturais; formular questionamentos existenciais, com informações em profundidade, a fim de possibilitar uma abordagem dialógica diante das diferentes manifestações do sagrado; refletir sobre o sentido da atitude moral e ética, como consequência do fenômeno religioso e como expressão da consciência de cidadania e da resposta pessoal e comunitária do ser humano, de forma a suscitar ações transformadoras (PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -Porto Alegre/RS).
- Atender à demanda em relação à formação do professor de Ensino Religioso; oferecer ao profissional a oportunidade de enriquecer seu currículo com um curso de pós-graduação; construir uma tradição em formar professores bons e cômicos de sua responsabilidade e compromisso com a educação da dimensão religiosa do aluno (PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Curitiba/PR).

Destacam-se, na discriminação dos objetivos propostos, alguns aspectos sobre os quais é importante refletir. *O primeiro deles* é a necessidade de capacitar e qualificar profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que atuam ou que desejam atuar na área do Ensino Religioso. Para isto ofertam-se conhecimentos teóricos e ou metodológicos sobre o Ensino Religioso calcados nos pressupostos da LDBEN/96.

O *segundo aspecto* é o resgate do valor da espiritualidade presente em todas as culturas, numa visão e postura que promova o diálogo inter-religioso e a diversidade cultural. O que parece contribuir para conceber uma educação já promulgada na Constituição de 1988, que relata em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante dos desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica e, portanto, mais complexa em suas relações, a educação é propagada como uma ferramenta que propiciará o desenvolvimento em todas as suas dimensões, garantindo a inovação e a adaptação às mudanças contínuas que acontecem de maneira mundializada e ao mesmo tempo regionalizada.

Neste sentido, pensa-se uma educação que propicie a autonomia e o desenvolvimento pessoal e social do ser humano, dentro de um contexto de época que precisa aprender a lidar no dia a dia com todo o tipo de diversidade: econômica, geográfica, social, política, cultural, religiosa etc.

Neste ponto, os cursos de Especialização do Ensino Religioso têm a intenção de contribuir, preparando os profissionais e ou pessoas interessadas a lidar com o resgate e a valorização da espiritualidade, numa visão multicultural e de respeito à diversidade. Em relação a esta questão, se impõe a seguinte pergunta: Será que a educação tradicional e os profissionais do Ensino Religioso estão preparados para lidar com tamanhos desafios?

A resposta talvez esteja no *terceiro aspecto* em destaque nos objetivos propostos, que é propiciar capacitação para os docentes de Ensino Religioso, fundamentado conforme segue:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997).

Qualificar profissionais docentes dentro de uma suposta metodologia, pelo menos em instituições particulares, que oferecem a maioria dos cursos analisados, exige mais do que força de lei, já que esta propicia autonomia de gestão às entidades de ensino que capacitam e/ou qualificam profissionais nesta área do conhecimento.

O Artigo 209, da Constituição Federal Brasileira de 1988, sobre Educação, discorre e valida o exposto:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II) autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/Educação, art. 209, 1988).

O quarto aspecto que se percebe nas análises e que, a nosso ver, antecede a metodologia é a concepção do Ensino Religioso como área de conhecimento, com vistas ao aprofundamento teórico e à qualificação do profissional para a pesquisa e a docência. É uma área do conhecimento que oportunize a leitura, a integração crítica e consciente da pluralidade do fenômeno religioso, numa visão inter e multidisciplinar, compreendendo os diferentes aspectos e manifestações culturais e ou religiosas que permeiam a sociedade atual.

5.1.6 Carga horária e periodicidade dos cursos

Em relação à carga horária dos vinte e um cursos pesquisados, esta varia de um mínimo de 360 h/a até o máximo de 432 h/a. A carga é distribuída semanalmente (um dia na semana à noite, uma tarde na semana, sexta-feira à noite e sábado pela manhã) e/ou quinzenalmente alternado (sábado e/ou domingo em período integral), na sua maioria em caráter presencial e em alguns casos inclui, também, horas em projetos de intervenção. Em consequência, o período de duração do curso varia de oito (8) meses até dezenove (19) meses, dependendo da distribuição da carga horária e da modalidade de ensino: presencial, semipresencial ou à distância.

Cabe ressaltar que, além da carga horária mínima proposta pelo curso, acrescentam-se seis (6) meses para a elaboração do TCC - Trabalho de Conclusão do Curso.

5.1.7 Das disciplinas dos cursos

Segue, na Tabela 5, uma descrição das disciplinas, número de IES (Instituições de Ensino Superior) em que se apresentam e percentual correspondente, considerando a amostra analisada de vinte e três cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso no Brasil. Cabe ressaltar que estas foram agrupadas por comparação e similaridade dos conteúdos.

Tabela 5 - Disciplinas/ Nº de IES / %.

Disciplinas	Nº de IES	%
1. História do Ensino Religioso no Brasil / História e Legislação	18	78,26
2. Metodologia da Pesquisa no Ensino Religioso	17	73,91
3. Orientação a Monografia / TCC / Leitura e Construção de Texto	16	69,56
4. Judaísmo, Cristianismo e Islamismo / Textos Sagrados e Teologia das Tradições Religiosas	15	65,21
5. Didática do Ensino Religioso / Fundamentos Didáticos e Pedagógicos do Ensino Religioso	14	60,86
6. Epistemologia do Ensino Religioso / Epistemologia e Pesquisa	13	56,52
7. Ética, Inclusão e Cidadania / Ética e Ensino Religioso.	12	52,17
8. História das Religiões Ocidentais / Fenomenologia do Ensino Religioso	10	43,47
9. Diálogo Inter-religioso / Diálogo e Ecumenismo	9	39,13
10. Psicologia da Religião / Psicologia e Religião	9	39,13
11. Culturas e Tradições Religiosas / Cultura, Educação e Religiosidade / Religião, Teologia e Cultura	9	39,13
12. Religião Grega Antiga / Filosofia da Religião / Religião e Arte	8	34,78
13. Sociologia da Religião / Abordagem Socioantropológica da Religião	7	30,43

14. Ritos nas Tradições Religiosas / O universo simbólico, as linguagens do fenômeno religioso	7	30,43
15. Fenômeno Religioso e pensamento humano / Fenomenologia da Religião e do Ensino Religioso	6	26,08
16. Xamanismo e Isoterismo / Religiosidades Indígenas e Afro-brasileiras	6	26,08
17. Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, Pentecostalismo	6	26,08
18. Aprendizagem e Cognição / Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem / Psicologia da Educação	5	21,73
19. Ethos no Ensino Religioso / Ethos e Tradições Religiosas	5	21,73
20. Currículo no Ensino Religioso / Organização e Currículo do Ensino Religioso	5	21,73
21. Tecnologia aplicada ao Ensino Religioso	4	17,39
22. Hinduísmo, Budismo / História das Religiões Orientais	4	17,39
23. Identidade e formação docente	3	13,04
24. Planejamento do Ensino Religioso / Planos do Trabalho em Ensino Religioso	3	13,04
25. Aconselhamento Psicológico e Pastoral / Pastoral Escolar	2	8,69
26. Tópicos Especiais em Ciências da Religião / Tópicos Especiais: Patrimônio Cultural e Religiosidade / Peregrinação na Idade Média	2	8,69
27. Estudos Interdisciplinares / Interdisciplinaridade e Ensino Religioso	2	8,69
28. Racismo, Homossexualidade e Políticas Públicas das Minorias	1	4,34

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

A seguir, apresentamos as conclusões a que a Tabela 5 permitiu chegar, considerando as disciplinas uma a uma.

1. História do Ensino Religioso no Brasil / História e Legislação do Ensino Religioso / Paradigmas Educacionais e o Ensino Religioso no Brasil / História da Legislação do Ensino Religioso / Legislações e Ensino Religioso no Brasil / Legislação do Ensino Religioso no Brasil / Concepções de Educação e Ensino Religioso / Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso / Fundamentos do Ensino Religioso / História e Legislação.

Constata-se que 78,26% (18 cursos) dentre os 23 cursos pesquisados possuem esta disciplina, o que sugere intenção e/ou necessidade em oferecer capacitação quanto à educação, à história do Ensino Religioso e à legislação pertinente.

2. Metodologias da Pesquisa no Ensino Religioso / Metodologia / Metodologia da Pesquisa em Ciências da Religião / Metodologia(s) do Ensino Religioso / Metodologia do Ensino Religioso na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio / Metodologia do Ensino Religioso / Metodologia do Ensino Religioso da Educação Infantil e Anos Iniciais / Metodologia do Ensino Religioso de Anos Finais e Ensino Médio / Metodologia da Pesquisa em História das Religiões.

Constata-se que 73,91% (17 cursos) dos 23 cursos pesquisados trabalham a disciplina Metodologias da Pesquisa no Ensino Religioso, o que demonstra uma forte tendência à formação metodológica do professor de Ensino Religioso para que este possa atuar com segurança na Educação Básica.

3. Orientação à Monografia / Seminário TCCI e TCCII / Leitura e Construção de Texto / Monografia / Trabalho de Conclusão de Curso-Monografia / Trabalho de Conclusão de Curso / Metodologia Científica / Metodologia da Pesquisa / Projeto de Pesquisa / Metodologia e Orientação do Trabalho Científico / Metodologia da Pesquisa: Teoria e Prática / Fundamentos da Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

Constata-se que 69,56% (16 cursos) dos 23 cursos pesquisados divulgam em sua grade curricular a disciplina: Orientação a Monografia e ou Trabalho de conclusão de curso (TCC).

Ressalta-se que este índice elevado provavelmente seja em função de exigência legal da LDBEN, MEC e Núcleos Regional, Estadual e Municipal de Educação como condição obrigatória para a aquisição do título de Especialista na área.

4. Judaísmo, Cristianismo e Islamismo / Hermenêutica de Textos Sagrados / História do Judaísmo / História do Cristianismo / História do Islamismo / Textos Sagrados I – Cristianismo / Textos Sagrados II – Judaísmo / Textos Orais e Escritos

Sagrados / Textos Sagrados: Orais e Escritos / Textos Sagrados Hermenêutica das Escrituras Sagradas / Religiões e Textos Sagrados / Introdução e Teologia do Antigo Testamento / Introdução ao Novo Testamento e Evangelhos / Escrituras Sagradas e a Teologia das Tradições / O Sagrado / O Sagrado e a Religião / Espaço Sagrado / Textos Sagrados e Teologias das Tradições Religiosas.

Constata-se que 65,21% (15 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trata dos Textos Sagrados, Teologia e Tradições Religiosas. Isto sugere que há uma intenção contextual em lidar com a diversidade cultural e religiosa presente em nossa sociedade.

5. Didática do Ensino Religioso: Teoria e Prática / Didática do Ensino Religioso / Fundamentos Didáticos e Pedagógicos do Ensino Religioso / Metodologia e Didática do Ensino Religioso / Didática no Ensino Religioso / Didática / Metodologia do Ensino de Religião.

Esta disciplina é tratada isoladamente e/ou inserida na Metodologia de Ensino Religioso. Constata-se que 60,86% (14 cursos) dos cursos pesquisados (dentre os 23) contemplam esta disciplina. Percebe-se uma forte intencionalidade em fornecer subsídios didáticos e pedagógicos para o exercício de educador do Ensino Religioso, incluindo aí dar condições para que o educador tenha condições de realizar uma avaliação na aprendizagem no Ensino Religioso.

6. Epistemologia do Ensino Religioso / Concepções Histórico-epistemológicas e Pedagógicas na Formação de Professores de Ensino Religioso / Epistemologia e Religião / Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso / Fundamentos Sociais, Antropológicos e Epistemológicos no Ensino Religioso / Fundamentos do Ensino Religioso / Epistemologia e Pesquisa.

Constata-se que 56,52% (13 cursos) dentre os 23 pesquisados têm essa disciplina, o que denota que trabalham o fenômeno religioso à luz das diversas correntes de pensamento e culturas religiosas, bem como a construção do conhecimento religioso.

7. Ética, Inclusão e Cidadania / Educação, Ética e Cidadania / Ética e Ensino Religioso / Ética nas Tradições Religiosas e no Ensino Religioso / Ética / Formação

para a Cidadania e Direitos Humanos / Ética, Bioética e Religião / Religião, Ética e Moralidade / Antropologia e Perspectivas Éticas.

Constata-se que 52,17% (12 cursos) dentre os 23 pesquisados trabalham a disciplina de Ética, enfatizando aspectos como: o pensamento ético nas tradições religiosas - valores - o agir humano nas diferentes tradições religiosas, ética e moral; funcionamento interior da moral humana; orientação e valores no relacionamento; fundamentação dos limites éticos propostos pelas tradições religiosas.

8. História das Religiões / Introdução à História das Religiões / Fenomenologia Religiosa / Fenomenologia da Religião / História das Religiões Ocidentais / Fenomenologia do Ensino Religioso / Fundamentos do Ensino Religioso.

Constata-se que 43,47% (10 cursos) dos 23 cursos pesquisados possuem a disciplina História das Religiões e Fenomenologia da Religião. O que sugere, ainda a necessidade de se conceber e tratar o ensino religioso como área do conhecimento e, portanto, lidar com os saberes diversificados que compõem a ciência da religião.

9. Diálogo Inter-religioso / O Ensino Religioso, Educação para a Paz e o Diálogo Inter-religioso / Pluralismo Religioso: Diálogo e Ecumenismo / Pluralismo, Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso / Ecologia e Cultura da Paz / Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso.

Constata-se que 39,13% (9 cursos) dentre os 23 cursos pesquisados possuem essa disciplina, que pretende instigar a compreensão e a análise do diálogo inter-religioso e do ecumenismo como uma exigência no mundo globalizado, na busca de unidade e de paz. Pode-se inferir que os cursos pesquisados ainda têm que elevar seus esforços nesta intenção, para promover o diálogo inter-religioso.

10. Psicologia da Religião / Psicologia / Psicologia e o Fenômeno Religioso / O Fenômeno Religioso e a Psicologia / Psicologia do Desenvolvimento Religioso / Psicologia e Tradições Religiosas / Psicologia e Religião.

Constata-se que 39,13% (9 cursos) dos 23 cursos pesquisados trabalham a disciplina Psicologia e Religião. Pode-se inferir que os cursos pesquisados, ainda

necessitam aprimorar a interrelação do *saber psicológico* ao *saber religioso*, para se trabalhar mais os aspectos ligados à dimensão humana.

11. Culturas e Tradições Religiosas / Cultura e Tradição Religiosa / Culturas e Tradições Religiosas no Brasil / Religião e Cultura / Culturas e Tradições Religiosas / Fundamentos de Cultura Religiosa / Culturas e Tradições / Cultura Religiosa / Cultura, Educação e Religiosidade / Religião, Cultura e Sociedade / Religião, Teologia e Cultura.

Constata-se que 39,13% (9 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam disciplinas que desenvolvem conteúdos de Cultura, Teologia e Tradições Religiosas. Aqui se pode sugerir que há necessidade de intensificar o estudo das religiões como inerentes às diversas culturas e, portanto, enfatizar seus aspectos de diversidade e multiculturalidade.

12. Religião Grega Antiga / Filosofia da Religião / Religião, Ciência e Filosofia / Religião e Arte / Filosofia do Ensino Religioso / Religião e Ciência.

Constata-se que 34,78% (8 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina de Religião aliada a Filosofia, Ciência e Arte. Percebe-se ainda a necessidade de enfatizar os conhecimentos filosóficos como base para o ensino religioso.

13. Sociologia da Religião / Sociologia da Religião aplicada ao Ensino Religioso / Abordagens Socioantropológicas da Religião / Religião e Sociedade: Contextos Históricos e Socioculturais / Ciências Sociais da Religião.

Constata-se que 30,43% (7 cursos) dentre os 23 cursos pesquisados possuem essa disciplina, o que nos pareceu insuficiente, já que entendemos que seria um diferencial na formação do educador a apropriação de conceitos teóricos da Sociologia e da Antropologia como forma de alargar a compreensão do fenômeno religioso e do homem dentro de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural.

14. Ritos / Ritos nas Tradições Religiosas / O Universo Simbólico / As Linguagens do Fenômeno Religioso / Culto, Rito e Festas Religiosas / Mitos, Símbolos e Ritos nas Tradições Religiosas Brasileiras.

Constata-se que 30,43% (7 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trabalha a questão dos ritos e tradições religiosas em geral e brasileira. A inferência aqui é no sentido, de enfatizar que mesmo sendo um dos conteúdos mais importantes a serem desenvolvidos nos cursos de especialização do ensino religioso, apresentam baixo percentual, talvez motivado pela falta de valoração ao tema, capacitação profissional e ou visão institucional.

15. Fenômeno Religioso e Pensamento Humano / Fenomenologia da Religião / Fenomenologia do Ensino Religioso / Concepções Filosóficas Religiosas e Educação / Fenômeno Religioso e Religiosidade no Ensino Religioso.

Constata-se que 26,08% (6 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trata do fenômeno religioso e da religiosidade como objeto de conhecimento de Ensino Religioso. Destaca aqui a necessidade de desenvolver nos cursos pesquisados, através desta disciplina, o aprofundamento do fenômeno religioso enquanto inerente ao ser humano, de maneira a desenvolver-se enquanto área de conhecimento.

16. Xamanismo e Esoterismo / Religiosidades Indígenas / Religiões Afro-Brasileiras / Tradições Afro-Brasileiras / Religiões Afro-Brasileiras / Tradições Religiosas Indígenas e Afro-brasileiras / Diversidade Cultural em Contextos Educativos.

Constata-se que 26,08% (6 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trata do xamanismo e do esoterismo das religiosidades indígenas / africanas e das questões da diversidade cultural. Percebe-se que os cursos pesquisados ainda têm que avançar, no sentido de trabalhar aspectos ligados a diversidade cultural e religiosa.

17. Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, Pentecostalismo / O Catolicismo no Brasil, o Protecionismo no Brasil, O Pentecostalismo no Brasil / Cristologia,

Ecumenismo / História do Cristianismo Católico, Ortodoxo e Protestante; Pentecostalismo no Brasil / Religiões Monoteístas / Religiões no Brasil.

Constata-se que 26,08% (6 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trabalha a história do Cristianismo e as religiões do Brasil. Percebe-se, também, pouca incidência nos cursos pesquisados, e infere-se que culturalmente estes conteúdos ainda não são reconhecidos como saberes oficiais desta área do conhecimento.

18. Aprendizagem e Cognição / Processos de aprendizagem e diversidade cultural / Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem / Psicologia da Educação.

Constata-se que 21,73% (5 cursos) dos 23 cursos pesquisados possuem a disciplina relativa à aprendizagem e ao desenvolvimento. Percebe-se uma intencionalidade nestes cursos, em valorar o sujeito e o processo de ensino aprendizagem.

19. Ethos no Ensino Religioso / Ethos e Tradições Religiosas / As Linguagens do Fenômeno Religioso.

Constata-se que 21,73% (5 cursos) dos 23 cursos pesquisados possuem a disciplina relativa ao ethos no Ensino Religioso, associada às tradições religiosas e/ou às linguagens do fenômeno religioso. A falta de investimento nesta disciplina pode ser reflexo da falta de qualificação do professor, para ministrar estes conteúdos e ou falta de um projeto político pedagógico consistente.

20. Currículo no Ensino Religioso / Currículo do Ensino Religioso / Currículo Pleno / Organização e Currículo do Ensino Religioso / Currículo do Ensino Religioso.

Constata-se que 21,73% (5 cursos) dos 23 cursos pesquisados propõem tratar do tema: Currículo no Ensino Religioso. A pouca incidência dessa disciplina nos cursos pesquisados, sugeri que, apesar das exigências legais, ainda temos que avançar no sentido da formulação e desenvolvimento dos conteúdos e também da mobilização do professorado da área do ensino religioso.

21. Tecnologia aplicada ao Ensino Religioso / Metodologias de Ensino à Distância (multimídia) / Seminários de Objetivação dos Conhecimentos Construídos em Ambiente Virtual.

Constata-se que 17,39% (4 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trata das tecnologias da informação. Percebe-se que poucos cursos trabalham conteúdos relacionados à tecnologia da informação, aqui valeria a pena investigar se é porque a maioria dos cursos é presencial.

22. Hinduísmo, Budismo / História das Religiões Orientais / Religiões Orientais.

Constata-se que 17,39% (4 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam a disciplina que trata das religiões orientais. Suponho que o baixo índice dos cursos que trabalham as religiões orientais deve-se ao predomínio do espírito ocidental de nossa cultura, e também nossa falta de conhecimento da cultura oriental.

23. Ensino Religioso e a Perspectiva da Escola Reflexiva-Identities, Experiências e Desafios / Identidade e Formação Docente em Ensino Religioso / Identidade e Fé nos Ciclos da Vida (EAD).

Constata-se que 13,04% (3 cursos) dos 23 cursos pesquisados possuem a disciplina que trabalha as questões da identidade e da formação docente em Ensino Religioso. Percebe-se neste baixo índice, que há necessidade de investir em conteúdos que contribuam para o desenvolvimento da identidade do professor de ensino religioso. Ressalta-se a importância de criar um ambiente coletivo e de colaboração.

24. Planejamento do Ensino Religioso / Planos do Trabalho em Ensino Religioso / Mediação e Planejamento em Ensino Religioso.

Constata-se que 13,04% (3 cursos) dos 23 cursos pesquisados propõem tratar do tema: Planejamento do Ensino Religioso. O pouco investimento nesta disciplina, percebe a necessidade de investir num saber que advém do próprio professor do ensino religioso.

25. Aconselhamento Psicológico e Pastoral / Pastoral Escolar.

Constata-se que 8,6% (2 cursos) dentre os 23 cursos pesquisados propõem tratar do tema: Aconselhamento Psicológico e Pastoral Escolar. Percebe-se que de maneira geral estes aspectos: aconselhamento e pastoral são pouco valorizados nestes cursos de especialização.

26. Tópicos Especiais em Ciências da Religião / Tópicos Especiais I: Patrimônio Cultural e Religiosidade; Tópicos Especiais II: Peregrinação na Idade Média.

Constata-se que 8,69% (2 cursos) dos 23 cursos pesquisados ofertam em sua grade curricular os Tópicos Especiais em Ciências da Religião. Percebe-se nestes cursos a intencionalidade de diferenciar-se mediante outros cursos, ao trazer temas especiais para sua grade curricular.

27. Estudos Interdisciplinares / Interdisciplinaridade e Ensino Religioso.

Constata-se que 8,96% (2 cursos) dentre os 23 cursos pesquisados possuem a disciplina que trabalha conceitos, atuação e estudos interdisciplinares. Apesar de pouca incidência, percebe-se nestes cursos uma intencionalidade de tratar os conhecimentos da área do ensino religioso de maneira interdisciplinar.

28. Racismo, Homossexualidade e Políticas Públicas das Minorias.

Constata-se que uma única instituição oferta esta disciplina, representando 4,34% (1 curso) dos 23 cursos pesquisados. Destaco aqui que apesar da LDBEN96 assegurar e garantir as prerrogativas que dizem respeito a diversidade cultural e religiosa, no ambiente escolar. Percebe-se que ainda temos muito que avançar no sentido de efetivamente vivenciarmos a diversidade em todas as suas formas, por meio de mudanças de padrões culturais. E que os professores e as instituições sociais possam contribuir para a elaboração de políticas públicas que assegurem este direito.

Ao analisar os dados acima, no que se refere às disciplinas e às Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, faz-se necessário correlacioná-los aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

Inicialmente ressalta-se a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso como um marco histórico da Educação Brasileira, pois pessoas

de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso (ER) como disciplina escolar cujo objeto é o Transcendente.

O Ensino Religioso, a partir do processo constituinte de 1988, vai efetivando sua construção como disciplina escolar, a partir da escola e não de uma ou mais religiões. Assim, a razão de ser do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo.

Os Parâmetros Curriculares sustentam a área do Ensino Religioso como área do conhecimento e da promoção do diálogo interdisciplinar. Também estabeleceram critérios para organização e seleção dos conteúdos e dos objetivos do ER. Assim, na pluralidade da escola brasileira, esses critérios estabeleceram os eixos organizadores para os blocos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos.

Em relação ao estudo realizado, de maneira geral, as disciplinas identificadas nas diversas IES procuram obedecer e contemplar as exigências de conteúdos, proferidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Percebe-se que os conteúdos são contemplados, mas de maneira heterogênea e suscetível ao projeto político-pedagógico do curso e/ou da instituição. Soma-se, também, a autonomia que cada instituição tem na gestão do curso e a falta de regulamentação a que está sujeito.

Constata-se que as disciplinas de maior destaque nas instituições pesquisadas são aquelas cujos conteúdos advêm do eixo de Culturas e Tradições Religiosas, pois trata de conhecimentos que são fundantes para esta área do saber, e, portanto, têm uma preocupação de desenvolver o conhecimento científico, de quem trabalha na área.

Percebe-se, ainda, no estudo realizado, que existe, quase na mesma proporção, a necessidade de ministrar conteúdos didáticos, com apelo subjacente ligado à qualificação do professor do Ensino Religioso.

No que se refere a outros eixos norteadores dos Parâmetros Curriculares como: Ritos, Ethos e Diversidade, constata-se que aparecem com menor incidência em todos os cursos de ER pesquisados, o que nos leva a crer que tais assuntos ainda são de difícil abordagem. Tal dificuldade pode ser reflexo da falta de um

investimento político-pedagógico e institucional ou da falta de capacitação dos professores do ER.

Cabe ressaltar que aqui valeria a pena um aprofundamento de pesquisa junto aos professores e, também, aos gestores educacionais para verificar as causas do pouco investimento nas disciplinas.

Inegavelmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso servem como referência à matriz curricular desta área de conhecimento, mas percebe-se a necessidade de verificar se tais parâmetros estão realmente engajados num projeto político-pedagógico que os sustente, que tenha clareza do papel do professor e da instituição e conceba o processo de formação do professor como uma construção - da formação inicial até a educação continuada permanente.

Dentro do exposto, enfatizo a importância do processo de formação do professor e me apoio em Tardif (2002, p. 23) quando afirma:

Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. [...] Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, diante de um contexto cada vez mais complexo e vertiginoso em seus processos de mudança, exige-se do homem de maneira geral a necessidade constante do aprendizado em lidar com desafios e adversidades de toda ordem. Historicamente, sempre que se fala em aprendizado, mudanças e/ou inovações, elege-se a Educação como promotora dessa capacidade de desenvolvimento humano.

Este estudo possibilitou um repensar sobre o papel da Educação como um espaço formador dentro de nossa sociedade, em particular a contribuição da Educação continuada por meio dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* para a formação do professor do Ensino Religioso no Brasil.

Percebe-se que apesar da atualidade e recorrência da questão da formação permanente do professor e a construção de sua identidade, estes fatores continuam sendo tratados com pouca prioridade e vontade política, pois não se trata somente de investir na formação do professorado, mas que este processo de formação seja efetivamente gerador de mudanças. E isso não é possível se efetivamente este processo não se estabelecer nas relações e práticas sociais dos professores.

No que se refere à formação permanente do professor, remeto-me a Imbernón quando este relata:

Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

Ao tratar da área do Ensino Religioso, a LDBEN/96 aborda a diversidade religiosa do Brasil através do art. 33, o ensino religioso em nosso país foi legalmente aceito como parte integrante dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, superando o proselitismo no espaço escolar e assegurando o Ensino Religioso como área de conhecimento.

A disciplina do Ensino Religioso contribui para o reconhecimento e o respeito das diferentes expressões religiosas, advindas da elaboração cultural que compõe a sociedade brasileira, garantindo assim a liberdade de expressão assegurada pelo artigo 5º, inciso VI, da Constituição Brasileira. Exige que o professor de Ensino Religioso seja um profissional sensível à pluralidade, consciente da complexidade sócio-cultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) surgem na perspectiva de formação e/ou capacitação do profissional dessa área que:

Caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos de professores com profissionais portadores de diploma de especialistas em Ensino Religioso (mínimo de 360 h/a), desde que sejam portador de diploma em outra licenciatura; bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida pelo MEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/a; Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo; Comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação; Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1998).

Diante das exigências da LDBEN/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, percebe-se que houve um vertiginoso crescimento, principalmente na rede privada, com o surgimento de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* na área do Ensino Religioso, com o intuito de possibilitar a capacitação docente para atuar na Educação Básica. Mas, ao analisar as ementas dos cursos pesquisados, percebe-se uma grande heterogeneidade nos conteúdos a serem trabalhados e quando em comum estes vêm a atender exigências legais e normativas.

Constata-se que as disciplinas mais trabalhadas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso são: História das Religiões 78,26% (18 cursos); Metodologia da Pesquisa do Ensino Religioso - 73,91% (17 cursos); Orientação a Monografia / TCC / Leitura e Construção de Texto - 69,56% (16 cursos); Judaísmo, Cristianismo e Islamismo / Textos Sagrados e Teologia das Tradições Religiosas - 65,21% (15 cursos); Didática do Ensino Religioso /

Fundamentos didáticos e Pedagógicos do Ensino Religioso - 60,86% (14 cursos); Epistemologia do Ensino Religioso / Epistemologia e Pesquisa - 56,52 (13 cursos); Ética, Inclusão e Cidadania / Ética e Ensino Religioso - 52,17% (12 cursos). Tais cursos mostram estar investindo em disciplinas que a princípio vêm suprir o docente com informações atualizadas e/ou aprofundadas das quais o processo de formação não deu conta ou que os desafios de nosso tempo impõem, e que de maneira geral venha a fortalecer o Ensino Religioso como área do conhecimento. Posteriormente, seria interessante diálogo com os professores para verificar suas percepções quanto à qualidade dos conteúdos trabalhados neste tipo de capacitação.

Constata-se que as disciplinas que menos aparecem nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso são: Religiosidade Indígenas e Afro-Brasileiras - 26,08% (6 cursos); Aprendizagem e Psicologia da Educação / Ethos e tradições Religiosas / Currículo no Ensino Religioso com 21,73% (5 cursos); Tecnologia Aplicada ao Ensino Religioso / História das Religiões Orientais com 17,39% (4 cursos); Identidade e Formação Docente / Planejamento do Ensino Religioso com 13,04% (3 cursos); Aconselhamento Psicológico e Pastoral Escolar / Tópicos Especiais / Interdisciplinaridade do Ensino Religioso com 8,69% (2 cursos) e Racismo, Homossexualismo e Políticas Públicas das Minorias com 4,34% (1 curso). Paradoxalmente, percebe-se que apesar das exigências legais referentes à formação dos docentes para lidar com questões de diversidade de toda ordem, ainda há pouca contribuição destes cursos no que diz respeito aos assuntos relacionados à subjetividade, identidade, formação e políticas públicas. Aqui, também, valeria a pena o aprofundamento destas questões com professores que atuam na área.

Ao conceber o fenômeno religioso enquanto área do conhecimento, a pesquisa sinaliza que se tem necessidade de maior investimento, regulamentação e controle das instituições que atuam com cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Ensino Religioso, como forma de assegurar a qualidade e o desenvolvimento da área. E este, a nosso ver, se dará a partir da pessoa do educador de Ensino Religioso, pois deverá levar em conta suas experiências e reflexões cotidianas, que no individual e no coletivo, possam construir conhecimentos sistematizados e políticas públicas que efetivamente favoreçam a área e o educador do Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p.168-200. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

ANDRÉ, Marli (Org.) **Pesquisa, formação e prática docente**. Campinas: Papyrus, 2002.

APPLE, M. **Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad**. Barcelona: Paidós, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**, v. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Sociologia da Educação**. Curitiba: Camões, 2008.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27.833-41, dez. 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <www.gper.com.br>. Acesso em: 1 mar. 2010.

BRASIL. MEC. **Documento Final. Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.

BUCHOLZ, Sandra David. A universidade como espaço de formação continuada: tensões e possibilidades. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 367-374, jul.-dez. 2007.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo e Barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

COÊLHO, Ildeu M. O Estado e a formação do professor. In: **Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**, v. 1. Editora Unesp, 1996.

COÊLHO, Ildeu M. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**/ organização Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Junior. São Paulo: Editora Unesp, 1996. (Seminários e debates).

COÊLHO, I. M. **Repensando a formação de Professores**. Nuances, Presidente Prudente, v. 9, n. 9-10, p. 47-63, 2003.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/98 da Câmara de Educação Básica**. Brasília: CNE, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n. 908/98**, aprovado em 2 de maio de 1998, Brasília, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n.1**, de 8 de junho de 2007. Brasília, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/98 da Câmara de Educação Básica**. Brasília: CNE, 1998.

CONAE 2010 - **Documento Referência - Conferência Nacional de Educação**. Disponível em: <www.fonaper.com.br/pc.php>. Acesso em: 19 mai. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DAY, C. **Formar docentes. Como, cuándo e en qué condiciones aprende el profesorado**. Madri: Narcea, 2005.

DEMAILY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DESAULNIERS, Julieta B. R. (org.). **Formação de competências: qual epistemologia?** Porto Alegre: 2002, no prelo.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.

ELLIOT, J. **Improving the quality of teaching through action research**. Forum, 216, 3, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FONAPER - FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Diretrizes para Capacitação Docente para formação dos professores de Ensino Religioso**. Brasília (DF): Universidade Católica de Brasília, 1998.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa**. Madri: Akal, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P. **Universidade e globalização: entre a adesão e o dissenso**. Curitiba: Champagnat; INSULAR, 2003. No prelo.

GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibplex, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio (Org). **O Sagrado: Fundamentos e conteúdo de Ensino Religioso**. Curitiba: Ibplex, 2009.

KUNG, H. **Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns**. Campinas: Verus, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor. Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **O que há de novo no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELUCCI, A. Markets, the State and Community. Oxford: Oxford University Press. In: DELANTY, G. **Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía**. Barcelona: Grão, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez: 2000.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OTTONE, Ernesto. **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, v.14, n. 28, jan.-jul. 1992.

PE. ROQUE, in "A nova lei de Ensino Religioso - voto do relator - Câmara dos Deputados, discurso em 17 jun. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad.: Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil-Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma abordagem exploratória.** Dezembro, 2003.

RODRIGUES, Edile Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. **Fundamentando Pedagogicamente o Ensino Religioso.** Curitiba: Ibpex, 2009.

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

ROMANOWSKI, Joana. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom: Reframing political thought.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SANTOS, B. de S. (org). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, maio-ago, 2000, n. 14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, J. **La desmotivación del profesorado.** Madri: Morata, 2006.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2002.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, 2005.

VEIGA, I. Passos. O projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: **Formação continuada e gestão da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.