

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO:
Perspectivas e impulsos a partir da ética social de
Martinho Lutero

LILIAN BLANCK DE OLIVEIRA

DOUTORADO EM TEOLOGIA
Área de concentração: Educação e Religião

São Leopoldo, abril de 2003

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO:
perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero

por

Lilian Blanck de Oliveira

Em cumprimento parcial das exigências
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia
para obtenção do grau de
Doutora em Teologia

Escola Superior de Teologia
São Leopoldo, RS, Brasil
Abril de 2003

BANCA EXAMINADORA

Presidente da banca: Prof. Dr. Nestor João Luís Beck

1º Examinador: Prof. Dr. Gottfried Brakemeier

2º Examinador: Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola

3º Examinador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

4º Examinador: Prof. Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira

OLIVEIRA, Lilian Blanck. *Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. São Leopoldo : EST/IEPG, 2003.

SINOPSE

Esta pesquisa tem por objetivo investigar princípios para a formação de docentes para o Ensino Religioso a partir das orientações da LDBEN 9394/96, na perspectiva do intransferível compromisso em favor da vida solidária num contexto de planetaridade. Em primeiro lugar, apresenta-se um breve histórico sobre as relações entre educação, Ensino Religioso e processos de formação de docentes no Brasil até a alteração do artigo 33 da LDBEN 9394/96. Visando identificar aspectos relevantes e significativos num processo de formação de docentes para o Ensino Religioso dentro do contexto da atual LDBEN 9394/96, desenvolve-se uma pesquisa de campo (baseada em documentos e depoimentos de egressos) na Turma 2000, Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, da Universidade Regional de Blumenau/SC, pesquisa apresentada no capítulo segundo. O terceiro capítulo pesquisa no pensamento educacional e na ética social de Martinho Lutero, suportes teóricos sob a forma de perspectivas e impulsos a contribuir e subsidiar as discussões objeto deste trabalho. As contribuições e os desafios identificados sob a forma de *impulsos*, somados aos dados da pesquisa social em colóquio com teóricos da atualidade, conduzem às reflexões que compõem o quarto capítulo. O texto conclui, enunciando uma proposta de possíveis princípios orientadores para formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, na perspectiva do compromisso com a vida solidária num contexto de planetaridade.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. *Teacher Training for Religious Education : Perspectives and Stimuli from Martin Luther's Social Ethics*. São Leopoldo : EST/IEPG, 2003.

ABSTRACT

This research project investigated the principles for the training of Religious Education teachers on the basis of the orientation given by the Law on Guidelines and Foundations of National Education (LDBEN) 9394/96, within the perspective of the untransferable commitment to solidary life in a planetary context. The first chapter presents a brief history of the relations between education, Religious Education and teacher training in Brazil up to the change of article 33 of the LDBEN 9394/96. In order to identify relevant and significant aspects in a process of teacher training for religious education within the context of the present LDBEN 9394/96, a field research project (through documents and statements by graduates) was conducted with the class of 2000 of the Religious Studies Course - Major in Religious Education at the Regional University of Blumenau, state of Santa Catarina. This field research project is described in chapter 2. The third chapter investigates Martin Luther's educational views and social ethics seeking theoretical support in the form of perspectives and stimuli that could contribute to the discussion on the main topic of this dissertation. The contributions and challenges identified as *stimuli*, the data from the social investigation and the dialog that is carried out with current thinkers lead to the reflections contained in chapter 4. Finally the author presents a proposal of possible principles that could orient teacher training for Religious Education in Brazil's present reality, within the perspective of a commitment to solidary life in a planetary context.

*A meu pai Emílio (in memoriam), pelo seu exemplo de honestidade,
a minha mãe Elvira, pela sua capacidade de amar sem medida,
a Deus, pelo chamado à vida e ao magistério em meio aos empobrecidos.*

AGRADECIMENTOS

*Tudo tem seu tempo determinado
e há tempo para todo propósito debaixo do céu:
Há tempo de nascer, e tempo de morrer;
tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; (...)
Tempo de chorar e tempo de rir;
tempo de prantear e tempo de saltar de alegria; (...)
Tempo de rasgar e tempo de coser;
tempo de estar calado e tempo de falar;"¹
Tempo de pedir e tempo de esperar;
tempo de receber e tempo de agradecer;*

AGRADECER...

À Ir. Celestina Zardo, "Tina", pelo paciente, amoroso e firme *tempo/cultivo* do chamado ao trabalho de formação de docentes para o Ensino Religioso;

Aos e às integrantes das múltiplas "rodas" de formação para o Ensino Religioso, que no decorrer de *diferentes tempos* trouxeram questionamentos, conhecimentos, sabedoria e vida;

Ao P. Meinrad Piske, D. Gregório Warmeling (*in memoriam*) e P. Raul Wagner que me conduziram a *esse tempo* de estudo e aprofundamento docente;

Ao apoio financeiro, *tempos/oferta* da Federação Luterana Mundial e da II Região Eclesiástica da IECLB no período do mestrado e da Escola Superior de Teologia, familiares, amigos e amigas no período do doutorado;

Às Irmãs da Casa Matriz das Diaconisas, pelos *tempos/lar* acolhedores, maternos e sempre revigorantes;

A professores e professoras, secretárias, funcionários e funcionárias do IEPG, pelo *tempo/convivência* partilhado;

¹ Eclesiastes 3.1-2,4,7.

A Luís Sander e Nélcio Schneider pelo *fraterno tempo/colaboração* na revisão do texto;

Aos amigos e amigas da Universidade Regional de Blumenau pelo *tempo/doação* durante estes anos, em profunda amizade, incentivo e apoio cotidianos;

Aos e às docentes, acadêmicos e acadêmicas da primeira turma de Licenciatura Plena em Ensino Religioso do Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau, com os/as quais num *tempo ímpar*, pude vivenciar uma experiência de formação inovadora;

Aos amigos e amigas, presença nos *muitos tempos* deste trabalho, que se fizeram "presentes" em leituras, trocas, questionamentos, orações, acolhida e companheirismo;

A Simone e Valmor, pela acolhida, *tempo/espço* vital para me "esconder", refletir, redimensionar e concluir mais esta jornada;

Às mãos carinhosas e decisivas de Elizabeth, Ione, Claudete, Dolores e Francisca, mulheres dobradas em oração e movidas em ação, que sustentaram meus braços quando forças não mais havia para que o *tempo* se cumprisse;

Ao Professor Dr. Nestor Luís Beck pela orientação neste *tempo/elaboração* de trabalho de pesquisa;

Aos meus familiares: Silvio, Jasom, Giancarlo e Cheila, mãe Elvira, Roseli e Pedro, pelos *muitos tempos* que me deram, pela força e acompanhamentos diários, pelo amor sem medida que ofertaram nos muitos desdobramentos deste trabalho;

A Deus, Pai e Mãe, pelo seu ilimitado amor, a Cristo Jesus, Irmão presente em *todos os tempos*, ao Espírito Santo pelo *ruach* inspirador, minha gratidão e compromisso nos *tempos* que a este *tempo* se sucedem. *AMÉM!*

SUMÁRIO

ABREVIATURAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: LEITURA DE UMA TESSITURA.....	25
1.0 - Período colonial.....	27
2.0 - Período imperial.....	32
3.0 - Período republicano.....	34
4.0 - A LDBEN 9394/96 e a formação de docentes para o Ensino Religioso.....	38
5.0 - Uma história em meio a muitas histórias: puxando os fios.....	45
CAPÍTULO II - DESVELANDO TRAMAS INERENTES À FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO...	49
1.0 - Cenário da pesquisa: a formação de docentes para o Ensino Religioso em Santa Catarina.....	50
2.0 - Metodologia utilizada para a coleta de dados: definindo o tear.....	55
3.0 - Sistematização dos dados coletados : identificando o urdume.....	60
4.0 - Circunscrição de alguns pontos: encontrando traços comuns.....	75
CAPÍTULO III - IMPULSOS PARA UMA FORMAÇÃO DE DOCENTES COMPROMETIDA COM A VIDA SOLIDÁRIA: ÉTICA E EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO....	84
1.0 - Contexto histórico-social.....	88
2.0 - O monge e professor de teologia.....	92
3.0 - A ética social em Lutero: "a fé ativa no amor".	102
3.1 - Um encontro "por amor" na miserabilidade humana.....	102
3.2 - O ser e o estar "face a face".....	104
3.3 - O ser-pessoa.....	107
3.4 - O princípio metodológico.....	110

3.5 - A fé que se faz ação no amor.....	112
3.6 - Uma ética social gerada em tempos de urgência.....	115
..	
4.0 - O pensamento educacional de Lutero: elementos significativos.....	119
4.1 - Objeto e objetivo da educação.....	120
4.2 - Mudanças de paradigmas.....	121
4.3 - Ressignificação da tarefa de educar.....	124
5.0 - Contribuições e desafios.....	126
CAPÍTULO IV - TESSITURAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES NA ATUALIDADE BRASILEIRA: FIOS NO ENCONTRO DE TEMPOS.....	131
1.0 - Concepção integral de vida e ser humano.....	133
2.0 - Percepção histórica do processo educativo e dos seres humanos nele envolvidos.....	137
3.0 - Gratuidade nas relações e interações cotidianas.....	139
.....	
4.0 - Sensibilidade e compromisso éticos.....	145
5.0 - Participação da família e do Estado na formação de docentes.....	149
6.0 - Currículo de formação de docentes comprometido com a vida solidária.....	153
7.0 - Pressupostos epistemológicos e encaminhamentos metodológico-didáticos para uma aprendizagem com sentido e significativa.....	158
8.0 - Processo de formação de docentes conduzido pelo exercício do diálogo.....	165
À GUIA DE CONCLUSÃO.....	174
1.0 - Inclusividade para a alteridade.....	179
2.0 - Liberdade com compromisso.....	181
3.0 - Responsabilidade ética além da técnica.....	183
BIBLIOGRAFIA.....	187
ANEXOS.....	198
ANEXO 1 - Quadro: perfil dos egressos entrevistados..	199
ANEXO 2 - ENTREVISTAS.....	200
Entrevista n° 1.....	200
Entrevista n° 2.....	204
Entrevista n° 3.....	209

Entrevista n° 4.....	212
Entrevista n° 5.....	216
Entrevista n° 6.....	223
Entrevista n° 7.....	225

ABREVIATURAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário
CEB - Câmara de Educação Básica
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIER - Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONER - Conselho de Ensino Religioso
CONSAD - Conselho de Administração
CONSUNI - Conselho Universitário
CP - Conselho Pleno
ER - Ensino Religioso
EST - Escola Superior de Teologia
FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau
IEPG - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MST - Movimento dos Sem-Terra
PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB - Partido Social Democrata Brasileiro
PT - Partido dos Trabalhadores
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SED - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

INTRODUÇÃO

*"Quando o outro se transforma em convivência,
a relação obriga a que o pesquisador
participe de sua vida, de sua cultura.
Quando o outro me transforma em um compromisso,
a relação obriga a que o pesquisador
participe de sua história"².*

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, por organismos internacionais, foi um acontecimento de grande relevância para o processo de universalização da educação e trouxe significativas contribuições no sentido de enunciar novos contornos e impulsos para as discussões referentes aos processos de formação docente em muitos países.

Nas diversas formas de desdobramento desta conferência em solo brasileiro, a formação de professores³ voltou a ser destacada. Inicialmente esta se deu na forma do Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, das intenções e prioridades do Plano Decenal para Todos, documento este resultante do consenso possível firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros.

Esses documentos propiciaram ampla participação, pesquisa e reflexões pelos profissionais de educação e constituíram-se em marco referencial para a deflagração das

² Carlos Rodrigues BRANDÃO, *Repensando a pesquisa participante*, p. 12.

³ Entenda-se a redação deste trabalho de pesquisa numa perspectiva inclusiva de gênero, mesmo que na redação, a partir deste parágrafo, não se utilize a linguagem inclusiva.

discussões no âmbito da formação docente. Segundo Leitão de Melo, muitos foram os debates e expectativas que circunscreveram esse processo, que infelizmente culminou com a ruptura do Pacto por parte do governo federal em 1995. O descumprimento desse acordo de abrangência nacional abortou uma série de medidas que consolidariam o debate do Fórum Permanente, além de abrir espaço para outro panorama educacional rumo à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96, intimamente entretecida com o bojo dessas questões, foi vítima de muitos percalços e caminhos conflitantes. O amplo movimento de discussão e encaminhamentos sobre formação de professores em todo o país ficou condensado em seis artigos no título "Dos profissionais da Educação", uma das partes mais reduzidas do documento legislador da educação nacional.

Maria Inês Laranjeira, integrante da Coordenação de Formação de Professores do Departamento de Política da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em entrevista a Simone Caldas, afirma que

a década da Educação prossegue até dezembro de 2007, de acordo com determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Até lá, espera-se uma pequena revolução neste setor. A mais importante das mudanças iniciadas em 1997, quanto à formação do professor, é a exigência de diploma em cursos de licenciatura para docentes de todos os níveis de ensino. (...) Com esta medida, o exercício do Magistério passa a ser tratado, de fato, como uma profissão.⁵

Em âmbito nacional existe uma discussão envolvendo diferentes grupos representativos da sociedade e da academia em busca de uma reestruturação de cunho epistemológico e

⁴ Cf. o artigo de Maria Teresa de MELO, Programas oficiais para formação de professores da educação básica, p. 45-47.

⁵ Cf. Simone CALDAS, Profissão: professor, p. 3.

pedagógico-didático⁶ em todo o processo de formação que envolve os cursos de Licenciatura. Esta discussão toma por base a Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, e o Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A exigência de cumprimento de metas traçadas em um plano temporal rígido cria uma expectativa e um movimento em torno do dispositivo legal que passa a atuar como aspecto mais quantitativo do que qualitativo, pelo fato de estabelecer um prazo para a formação de todos os docentes sem discutir e preparar a forma como esta formação se efetivará.

As propostas de "aligeiramento" na formação docente, em relação ao conteúdo e tempo despendidos com os cursos de formação docente, apresentam-se como um importante fator que pode comprometer a qualidade da meta traçada. De acordo com Freitas,

a definição das bases de formação no contexto de uma política global de formação ganha, nestas circunstâncias, importância crucial, como forma de expressar as diferentes concepções de educação e de educador que estão em debate nas circunstâncias atuais.⁷

Esta referência mostra a necessidade de serem claras e consistentes as definições e as bases para a formação, contando-se aí com as bases materiais, históricas, culturais e teóricas para lidar com tanta diversidade e complexidade.

⁶A expressão pedagógico-didática é aqui utilizada no lugar da tradicional expressão didático-pedagógica pelo fato de a pedagogia ser o pensar sobre a educação que se quer fazer e didática ser a educação que se faz. O destaque diferenciado deve-se ao pressuposto que em educação antes de fazer, deve estar o pensar o que fazer, incluindo aí a percepção das conseqüências que podem advir deste fazer. A pedagogia antecede a didática em nível de planejamento, embora na realidade, esta relação seja complexa e concomitante, inconclusa e inacabada.

⁷ Helena Costa Lopes de FREITAS, A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica, p. 30.

Não é uma tarefa fácil e pouco complexa a formação que se apóia apenas no cumprimento formal de uma meta. A dificuldade está expressa no fato de estas metas se referirem a pessoas com desejos, história de vida particular, compromissos sociais e éticos dos mais variados.

Quanto ao Ensino Religioso, tema deste trabalho de pesquisa, cabe salientar a ausência de tradição de cursos de formação em nível de licenciatura até 1997, assim como a pouca clareza quanto ao objeto a que este ensino deveria se referir na unidade escolar, se ao fenômeno religioso ou se às expectativas eclesiais.

Outras licenciaturas mais antigas, como a pedagogia⁸ por exemplo, passam por um debate diferenciado do Ensino Religioso pelo fato de essas já possuírem uma tradição e raízes ideológicas consolidadas pelo costume, pela tradição e pelos interesses que por elas perpassam.

O Ensino Religioso identificado a partir de 1998 como área do conhecimento pela Resolução 02/98 do CNE⁹, procura dar passos moderados, mas seguros na modalidade de

⁸ As discussões que envolvem a definição de cursos de bacharelado e cursos de licenciatura atingem diretamente mais uma vez, a exemplo da década de noventa, a problemática envolvendo os Cursos de Pedagogia e Normal Superior, responsáveis na atualidade pela formação dos educadores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acerca desta questão recomenda-se a leitura do texto de Helena Costa Lopes de FREITAS, A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica, p. 17-44.

⁹ Esta resolução do CNE, datada de 2 de abril de 98, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecendo como lei, no seu inciso IV, alínea b, item 10, que a Educação Religiosa integra o rol das áreas do conhecimento na oferta curricular, sob a forma da disciplina de ER de acordo com o art. 33 da Lei 9394/96. Para os PCN, "o tratamento de área e de seus conteúdos integra uma série de disciplinas que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto da aprendizagem." BRASIL, PCN : introdução, p. 62.

licenciatura, enquanto parte integrante de um processo de formação de docentes continuado¹⁰.

São incontáveis os desafios para lidar com a formação de docentes em todos os níveis e áreas diante das discussões de natureza epistemológica, foro administrativo e de gestão da educação. A formação e os princípios da educação são colocados como prioritários nos projetos; mas nas ações objetivas, a formação não apresenta visibilidade proporcional à expectativa levantada.

A formação de educadores apoiada na construção de uma postura que priorize uma formação de docentes conectada com as mais prementes necessidades do ser humano e conseqüentemente da sociedade brasileira, pode ser uma alternativa capaz de fazer frente à crescente ampliação da miséria e da exclusão.

Miguel Arroyo, ao refletir, na obra "O ofício do mestre", sobre questões envolvendo formação de docentes, observa que

conseqüentemente, não se trata de acrescentar novas competências a serem previamente treinadas, mas de voltar o olhar dos mestres para outras dimensões, para este lastro de competências, de saberes e valores acumulados e freqüentemente marginalizados e ignorados nos programas de qualificação.¹¹

Cabe destacar que a expressão "competência", conforme posição do pedagogo Ernesto Jacob Keim, expressa a capacidade de cada docente de se comprometer e assumir a relação de poder que permeia cada ação humana, sendo que a competência está menos em fazer algo bem feito e mais na clareza do bem

¹⁰ Cf. o texto de Sérgio Rogério de Azevedo JUNQUEIRA, Formar o formador!?, p. 85-98.

¹¹ Miguel ARROYO, Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores, p. 154.

que a ação poderá proporcionar para si e para a coletividade¹².

Arroyo sustenta que,

quando os professores não tiverem que olhar para a norma terão de se olhar como coletivo profissional para encarar as questões e escolhas vindas de sua prática a partir de critérios pedagógicos, de critérios éticos. Construirão outra identidade regida pela ética.¹³

De novo Keim contrapõe, destacando que, além do compromisso ético e pedagógico, o educador deve ter consciência, deve discutir o grau de compromisso que estabelece com as relações de poder que sofre e que exerce, na perspectiva da vida planetária¹⁴.

Essas e outras reflexões trouxeram à tona o impulso para a realização desta pesquisa, que brotou no ano de 1996, durante as discussões referentes à criação de propostas de cursos de licenciatura para o Ensino Religioso em território nacional.

O foco da pesquisa definiu-se a partir de questionamentos, reflexões e diferentes posturas que circundavam a formação de professores para o Ensino Religioso desvinculado da percepção eclesial. Era a materialização de uma proposta de educação apoiada no fenômeno religioso como dimensão do sagrado que permeia a pluralidade cultural nacional, no lugar das tradicionais aulas de religião.

Essa proposta de formação docente, se apoia no compromisso do ser humano de natureza biológica, psicológica, social e transcendente¹⁵ que se percebe inserido numa

¹² Ernesto Jacob KEIM, em conferência sobre *O Ensino Religioso no Projeto Pedagógico da Escola*, proferida no Congresso Internacional de Ensino Religioso, nos dias 11 a 13 de setembro de 2002, em São Leopoldo, RS.

¹³ Miguel ARROYO, *O ofício de mestre*, p. 142.

¹⁴ Ernesto Jacob KEIM, *Complexidade e prática educacional*, p. 51

¹⁵ FONAPER, *PCNER*, p. 18-19, 29; FONAPER, *Proposta para diretrizes curriculares dos cursos superiores na área de Ensino Religioso*, p. 5; Ernesto Jacob KEIM, *Complexidade e prática educacional*, p. 48.

sociedade excludente, mas *per se* valoriza e busca formas de vida plena e superação, viabiliza a vida como bem coletivo e superação da miséria e das várias formas de exclusão. Constitui-se em parte importante do objeto desta pesquisa que se configura como a formação de docentes para o Ensino Religioso na perspectiva do fenômeno religioso.

Apesar dessa abrangência, esta pesquisa não se alongará na decodificação do fenômeno religioso, contribuindo no entanto, para a compreensão e decodificação deste componente epistemológico complexo, com possibilidade de se apresentar como sendo de natureza inconclusa e inacabada.

A pesquisadora/autora deste trabalho vem tecendo algumas destas reflexões com seus pares, desde meados da década de noventa, quando ministrava cursos de extensão de formação docente para o Ensino Religioso e eles identificavam estes aspectos como características imperativas para esta modalidade de formação.

A proposta de pesquisa floresceu e tomou corpo em meio às inúmeras interações com o projeto de criação do Curso de Licenciatura para Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e à participação ativa no Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

As necessidades teóricas decorrentes desses cursos e as dificuldades e avanços apresentados nos textos produzidos pelos estudantes envolvidos, atuaram como agentes motivadores para a construção e configuração da pesquisa, delineando necessidades e possibilidades para uma formação diferenciada diante do desafio que estava posto.

Este trabalho procura somar-se ao conjunto das pesquisas já realizadas e em desenvolvimento, que reúnem informações e reflexões sobre a temática da formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira. Tem por objetivo

enunciar princípios para a formação de docentes para o Ensino Religioso, considerando as orientações da LDBEN 9394/96, na perspectiva do intransferível compromisso em favor da vida solidária num contexto de planetaridade.

Vida solidária, entendida como "maneira de viver, (...) que está numa relação de auxílio mútuo, recíproco, interdependente, aderido aos interesses, opiniões, sentimentos de outrem; que partilha o sofrimento do outro, ou se propõe a atenuá-lo; diz-se de cada uma das pessoas que, isoladamente respondem pela totalidade de uma obrigação conjunta"¹⁶, criando uma relação de responsabilidade por interesses comuns¹⁷.

Planetaridade refere-se, neste trabalho de pesquisa, segundo Keim, à concepção de vida que incorpora o conjunto de comunidades, sociedades e biomas em todas as possíveis e complexas interações e mediações cotidianas nas quais a vida se apresenta como processo político e histórico com dimensão quântica, relativa, caótica e complexa podendo ser encarada como algo inconcluso e inacabado. A perspectiva da planetaridade se apresenta como uma condição radicalmente vital, pelo fato de que a dinâmica organizativa do planeta precisa a todo tempo reagir reorganizando-se diante das intervenções que venha a sofrer. Na medida em que essas reações deixarem de ser possíveis, o planeta entra em processo de declínio e morte, colocando em risco a sobrevivência humana. Este autor desenvolve pesquisa para organizar uma pedagogia para a planetaridade, através da qual a educação deve ser encarada como dinâmica política e ética que tenha a vida como bem maior¹⁸.

¹⁶ LAROUSSE CULTURAL, *Dicionário da língua portuguesa*, p. 1045, 1155.

¹⁷ Hugo SCHLESINGER, Humberto PORTO, *Dicionário enciclopédico das religiões*, p. 2414; Ernesto Jacob KEIM, *A educação na perspectiva da planetaridade*, p. 1-13.

¹⁸ Ernesto Jacob KEIM, em conferência sobre *O Ensino Religioso no Projeto Pedagógico da Escola* proferida no Congresso Internacional de Ensino Religioso nos dias 11 a 13 de setembro de 2002, em São Leopoldo, RS. V.

A empreitada iniciou com a coleta dos dados mais recentes a respeito do que estava sendo desenvolvido no país, assim como dos dados antecedentes que formam o lastro para tais configurações. O Estado de Santa Catarina oferecia, desde 1997, em três Universidades, o Curso de Licenciatura para Ensino Religioso.

Optou-se por um lócus para a pesquisa, neste caso o do Curso da FURB, apesar de outras duas Universidades do Estado de Santa Catarina trilharem caminho similar. A opção pela turma de licenciados do ano 2000 dessa Universidade, deu-se em função do fator proximidade da pesquisadora com este grupo de formação. Considere-se ainda que o objetivo dessa pesquisa não era o de fazer uma aferição e/ou um paralelo qualitativo dos cursos em desenvolvimento.

Historicamente, os projetos de criação desses três cursos foram elaborados simultaneamente, com alguns dos profissionais participando na elaboração dos três projetos. O contexto de atuação, entretanto, apresenta-se diferenciado, propiciando um interessante campo de pesquisa para o desenvolvimento de futuros trabalhos, como, por exemplo: possíveis implicações e desafios na efetivação do alcance de objetivos propostos para esses cursos; as práticas docentes decorrentes desses processos de formação docente e sua inserção qualitativa no cotidiano educativo e outros mais.

O passo seguinte foi buscar referencial teórico que trouxesse novas luzes, no sentido de aprofundar epistemologicamente princípios educacionais e apontar aqueles que pudessem subsidiar uma formação de docentes para o Ensino Religioso radicalmente comprometida com o ser humano numa perspectiva de vida solidária num contexto de planetaridade.

Nessa direção, o pensamento e obra do professor e doutor em teologia Martinho Lutero revelou conter valiosos impulsos¹⁹ a serem pesquisados em relação ao tema proposto, especificamente no que concerne à proposta de ética social que se corporifica como a opção radical em favor da vida solidária, que leva o ser humano a assumir o outro e toda a criação²⁰. A concepção de ética social em Lutero, na verdade, foi também o dinamismo a mover a reforma educativa empreendida por ele.

É fundamental lembrar que o contexto histórico-social de Lutero diverge profundamente do atual contexto latino-americano. Entretanto, como sustenta Altmann, estabelecidas as devidas diferenças, permanecem latentes a preocupação, a necessidade e a responsabilidade para com uma educação que se construa

sobre a base da capacidade de as pessoas pobres e oprimidas refletirem acerca de suas próprias vidas, chegando a uma nova percepção das condições de sua existência, descobrindo seus próprios recursos e desenvolvendo suas potencialidades. Não está voltada preponderantemente para a formação de indivíduos, mas antes para o fortalecimento da comunidade.²¹

Com certeza, esta foi a relação para uma educação comprometida com a vida que se procurou apreender a partir da problemática em pesquisa.

Na seqüência, as reflexões empreendidas foram reclamando e apontando para outros teóricos da atualidade que poderiam estar conjugando saberes e somando luzes no desvelar de

¹⁹ Este termo é utilizado por Dreher e Brakemeier ao se reportarem às contribuições do pensamento de Lutero para discussões e reflexões na atualidade e, incorporado pela pesquisadora no desenvolvimento do presente trabalho. Cf. Joachim FISCHER, *Quem é Lutero no Brasil?*, p. 77 e Gottfried BRAKEMEIER, *O ser humano em busca de identidade*, p. 97.

²⁰ Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 105-108 e Martin DREHER, *A crise e a renovação da igreja no período da Reforma*, p. 52.

²¹ Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 208-209.

pistas para a construção do projeto e pesquisa em desenvolvimento.

Neste sentido, o pensamento contemporâneo de Donald Schön veio subsidiar as reflexões sobre princípios educacionais para propostas de formação de docentes, voltados para uma maior interação entre os conteúdos de "ordem teórica" e os de "ordem prática", configurando-se num *practicum reflexivo*, a partir do *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*.

As questões pertinentes à construção de currículo e diversidade cultural presente no cotidiano escolar, encontraram respaldo teórico, entre outros, no pensamento educacional do espanhol J. Gimeno Sacristán.

Em Paulo Freire, educador e cidadão do mundo, a pesquisadora buscou o entendimento de diálogo enquanto ferramenta epistemológica e metodológica radicalmente ética, para o acesso, aquisição e transformação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e, nesse processo, a possibilidade de construção de homens e mulheres comprometidos com a vida solidária.

O desenvolvimento dessa pesquisa apresentou como objetivo enunciar no contexto das especificidades da LDBEN 9394/96 e na pluralidade, abrangência e complexidade do fenômeno religioso, princípios essenciais para a formação de docentes para o Ensino Religioso na perspectiva da solidariedade num contexto de planetaridade.

Com base neste desafio buscou-se: discutir a formação de docentes para o Ensino Religioso na perspectiva da legislação vigente, que promove a ruptura com a tradição eclesial dessa disciplina; analisar um programa de formação docente para identificar aspectos significativos e relevantes para a formação de docentes para o Ensino Religioso; identificar na vida e obra de Martinho Lutero e em especial em sua ética

social, perspectivas e impulsos que se caracterizem como princípios essenciais ao tratamento do estudo do fenômeno religioso; considerar a investigação da vida e obra de Martinho Lutero como exercício desafiador e incentivo à identificação de princípios essenciais para formação de docentes em Ensino Religioso, em outras fontes teóricas da atualidade brasileira.

Em decorrência dessa caminhada, o corpo do trabalho apresenta-se estruturado da forma descrita a seguir.

O primeiro capítulo configura-se como uma leitura de tessitura dos antecedentes históricos do objeto em pesquisa. Descreve-se sobre as relações entre a educação, o Ensino Religioso e os processos de formação para docentes para esta área de conhecimento no Brasil, até o período da alteração do artigo 33 da LDBEN 9394/96.

O segundo capítulo apresenta aspectos relevantes para estabelecer relações pedagógico-didáticas presentes no Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso (Turma 2000) da FURB. Essas relações foram analisadas para possibilitar um levantamento de indicadores e referências considerados essenciais e fundamentais para a formação pretendida, considerando o registro de todos os segmentos envolvidos com a organização do curso, desde documentos até amostragem de estudantes. Este capítulo registra as várias etapas da pesquisa documental relativa ao período de 1996 a 2000. A amostragem de estudantes se constituiu na entrevista com 7 (sete) egressos, o que representa 15% (quinze por cento) dos alunos concluintes da referida turma. Esta etapa da pesquisa insere-se como pesquisa participante em função de atuação da pesquisadora em

todo o processo de desenvolvimento do curso que foi analisado²².

Com o viés delineado no rastreamento dos antecedentes da formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil, somado aos indicativos resultantes da pesquisa social, no tocante a aspectos relevantes e significativos para a formação de docentes mencionada no segundo capítulo, o terceiro capítulo pesquisa na vida docente, no pensamento e ética social de Martinho Lutero, suportes teóricos que sinalizem diferentes perspectivas aos desafios detectados no trabalho em desenvolvimento.

Com base nestes pressupostos, este capítulo identificou elementos significativos do pensamento de Martinho Lutero, enquanto perspectivas e impulsos a subsidiarem uma proposta de princípios para a formação de docentes para o Ensino Religioso, que reclama de seus articuladores um compromisso irreversível e intransferível com a vida solidária.

Donald A. Schön, J. Gimeno Sacristán e Paulo Freire são alguns dos interlocutores que, no quarto capítulo, enriquecem essa discussão e possibilitam a abertura de novos horizontes, em relação a princípios para a formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, no intuito de abrir tramas de uma tessitura que indubitavelmente entretecida no cotidiano, trafega em busca de outros referenciais que possibilitem vislumbrar novos tracejados e configurações.

Como resultado dessa discussão, as considerações conclusivas deste trabalho de pesquisa apresentam um enunciado de princípios para uma formação de docentes para o Ensino Religioso, que, considerando as orientações da LDBEN

²² Cf. Antônio Raimundo SANTOS, *Metodologia científica : a construção do conhecimento*, p. 29-30.

9394/96, percebe-se comprometida com a vida solidária num contexto de planetaridade.

CAPÍTULO I - ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: LEITURA DE UMA TESSITURA

*História não é a sucessão das conquistas do poder e dos atos do poder, mas é o encadeamento das responsabilidades do poder no decorrer do tempo.*²³

Desde a década de oitenta, vem ocorrendo uma ampla discussão que culminou na reforma do sistema educativo brasileiro numa perspectiva organizativa e curricular, com a promulgação da LDBEN 9394/96, atingindo de forma substancial o processo de formação de docentes de todas as áreas de ensino.

Particularmente, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso na Educação Fundamental, a partir da promulgação da alteração do artigo 33 da LDBEN 9.394/96, mediante a Lei n. 9.475/97, tem se constituído em foco de interesse, discussão e pesquisa em âmbito nacional, envolvendo lideranças de diferentes denominações religiosas, a comunidade acadêmica e os sistemas de ensino diretamente atingidos pelo dispositivo legal.

Neste sentido, em virtude da complexidade do enunciado legal, das diferentes e controvertidas interpretações pelos segmentos envolvidos, pelas mudanças epistemológicas e pedagógicas nela embutidas, verifica-se a necessidade de uma acurada reflexão e pesquisa em relação a princípios norteadores a subsidiarem tal processo de formação docente.

²³ Martin BUBER. *Do diálogo e do dialógico*, p. 121.

Historicamente o processo de formação docente para o Ensino Religioso no Brasil esteve diretamente ligado ao processo formador dos agentes pastorais das Instituições Religiosas que detinham a incumbência de desenvolver o processo educativo para esta área do conhecimento nas unidades escolares.

Para Figueiredo, a reflexão iniciada na década de setenta com a promulgação e implantação da LDBEN 5.692/71, que apresentava o Ensino Religioso como oferta obrigatória por parte da Unidade Escolar, dando ao aluno o direito de opção, gerou

um salto de qualidade na busca da identidade do ER, com distinção entre ER na escola e catequese na comunidade eclesial. Criaram-se programas de formação de professor e curriculares em que aspectos antropológicos, sociológicos, pedagógicos e políticos foram evidenciados, deixando para trás conteúdos doutrinários e práticas desvinculadas da experiência científica e cultural.²⁴

De acordo com as pesquisas de Junqueira, esta discussão amadureceu nos trâmites da presente legislação de ensino (LDBEN 9.394/96), elaboração dos PCNER, chegando à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CEB n. 02/98), visando contemplar as aspirações e necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso.²⁵

Este primeiro capítulo procura refletir, de forma breve, a trajetória e as relações estabelecidas entre educação, Estado e Igreja em território brasileiro, assim como a conseqüente posição do Ensino Religioso e a formação de docentes para esta disciplina curricular neste processo histórico, até a alteração do artigo 33 da atual LDBEN. O

²⁴ Anísia de Paulo FIGUEIREDO, *Ensino religioso no Brasil hoje*, p. 5.

²⁵ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 57-59, 77, 80-82, 100-101.

tema é apresentado em forma de períodos. Inicialmente essas questões se encontram circunscritas ao período colonial, sendo seguidas de perto pelos períodos imperial e republicano. O terceiro ponto situa essas questões nas discussões e encaminhamentos subjacentes à elaboração e promulgação da LDBEN 9394/96 e à subsequente alteração do artigo 33, que orienta as questões relativas à disciplina de Ensino Religioso.

1.0 - Período colonial

A partir da invasão portuguesa (1500), o processo educativo desenvolvido em solo brasileiro pelos seus habitantes, os mais de 300 povos indígenas, foi alvo de ataques "colo-nial-civilizadores" que segundo Rampinelli, visavam "arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjugado mais facilmente"²⁶. Com algumas exceções, a conjugação entre a cruz (religião oficial) e a espada (poder constituído) portuguesas se dispôs ao ignóbil serviço de conquista e dominação desses povos, visando desestruturar seus sistemas político, econômico, cultural, moral e religioso.

A compreensão formadora das comunidades indígenas que habitavam o território em que os europeus aportaram foi ignorada em detrimento das exigências do pensamento colonizador. Para estes, os encontrados na terra tinham costumes selvagens, falavam por grunhidos e adoravam outros deuses.²⁷ O escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, Pero

²⁶ Waldir J. RAMPINELLI, Nildo D. OURIQUES, *Os 500 anos*, p. 31-32.

²⁷ Roberto ZWETSCH (Org.), *500 anos de invasão*, p. 76 ss.

Vaz de Caminha, ao encerrar sua carta ao Rei de Portugal, bem ilustra a compreensão portuguesa ao afirmar que:

(...) o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece, que será salvar esta gente, e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar [...].²⁸

Coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, a "educação" dos habitantes do território em processo de conquista, pelo exercício da catequese e instrução, pois de acordo com Mattos, "dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas"²⁹ na terra em ocupação.

A pedido de D. João III, a Companhia de Jesus, ordem fundada por Inácio de Loyola, envia o Padre Manoel da Nóbrega e mais cinco companheiros ao Brasil com a incumbência de formar um sistema de ensino público e gratuito, como também de catequizar os índios. Eles chegam ao seu destino em 1549 com o primeiro governador geral do Brasil Tomé de Souza.³⁰ O sistema escolar por eles implantado seguiria os moldes comuns aos da Metrópole portuguesa também dirigida pela mesma ordem de religiosos. O programa de estudos era o prescrito pela *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), que visava uma formação humanista preconizada pelo processo da Contra-Reforma europeia.³¹

Inicialmente, de acordo com as pesquisas empreendidas por Ribeiro, a proposta do Plano de Estudos organizado por

²⁸ Apud Anísia de Paulo FIGUEIREDO, *O tema gerador no currículo de Educação Religiosa*, p. 45.

²⁹ Luiz de MATTOS, *Primórdios da educação no Brasil*, p. 31.

³⁰ Cf. Maria Luisa S. RIBEIRO, *História da educação brasileira*, p. 22.

³¹ Thomas Ransom GILES, *História da educação*, p. 285.

Nóbrega apresentava a intenção de catequizar e instruir os indígenas, incluindo os filhos de colonos, assim como os mamelucos e os órfãos. Iniciava com o aprendizado da língua portuguesa, passando ao ensino da doutrina cristã, da leitura e da escrita, seguida do ensino do canto orfeônico e de música instrumental, estes dois de caráter opcional. O passo seguinte apresentava duas propostas: uma se referindo ao aprendizado profissional e agrícola e outra à aula de gramática e viagem de Estudos à Europa. O plano e sua aplicação encontraram sérias resistências a partir de 1556, quando começaram a vigorar as "Constituições da Companhia de Jesus", o que pode indicar que este de alguma forma entrasse em choque com sua ordem. Isto muito exigiu de Nóbrega até a data de sua morte em 1570.³²

A partir de 1570 até 1759, dá-se uma mudança radical no Plano de Estudos, sendo eliminadas deste as etapas iniciais. O Plano de estudos publicado pela Companhia de Jesus em 1599 concentra sua programação nos elementos da cultura européia; optando pelos cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, culminando com uma viagem à Europa. Os interesses se concentram em pontos estratégicos, os filhos dos colonos em detrimento dos indígenas, os futuros sacerdotes em detrimento dos leigos. De acordo com Ribeiro,

o plano legal (catequizar os índios) e o plano real se distanciam. Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas *catequizados*. (...) A catequese (...) interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, (...) ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra.³³

São fundados seminários para a formação de sacerdotes membros da Companhia; a primeira escola para meninas e os

³² Maria Luisa Santos RIBEIRO, *História da educação brasileira*, 22-23.

³³ Id., *ibid.*, p. 25.

colégios se destinam à formação de uma elite letrada. Ribeiro destaca que "dedicavam especial atenção ao preparo dos professores - que somente se tornam aptos aos trinta anos -, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia.³⁴ O seu objetivo era acima de tudo religioso, o seu conteúdo, literário e o método utilizado, o escolástico medieval, contribuindo para o afastamento de outras orientações religiosas e do espírito científico nascente, próprio do século XVII. Segundo a mesma autora,

o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relacionados à realidade imediata, distinguindo-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava "lá fora" e servia de modelo. Os "letrados" acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, e exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação.³⁵

Segundo Zimmermann, a Igreja Católica Apostólica Romana exerceu papel determinante na construção do sistema educacional brasileiro, tanto por ser considerada a religião oficial, quanto pela sua participação no processo colonial português. Segundo a historiografia oficial, a educação brasileira se manteve basicamente restrita aos seminários e colégios católicos até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

Atualmente, com o movimento revisionista da história ocorrida na América Latina, novos dados estão sendo acrescentados, mostrando que a história da educação brasileira contou com muitos atores relegados a segundo plano, dentre os

³⁴ Id., *ibid.*, p. 27.

³⁵ Id., *ibid.*, p. 28.

quais se destacam as atividades educativas e escolares diferenciadas dos jesuítas nas Sete Missões, desenvolvidas no sul do Brasil e no nordeste da Argentina até aproximadamente 1770.³⁶

Cabe destacar a noção de independência que desenvolviam entre os nativos guaranis, promovendo com eles uma ação de natureza política com autonomia, incomodando os reis de Portugal e da Espanha, que, através do Tratado de Madri, determinaram a eliminação das missões. As instruções chegaram em envelopes lacrados vindos de Madri. Na calada da noite, mais de dois mil sacerdotes são desterrados para a remota Itália a mando dos vice-reis e governadores.³⁷

Segundo Galeano,

os jesuítas tinham ensinado os guaranis a usar relógios, arados, sinos, clarinetes e livros impressos em sua própria língua guarani; mas também tinham ensinado os índios a fabricar canhões para se defender dos caçadores de escravos.³⁸

Após o desterro dos educadores jesuítas, o sistema comunitário de produção e vida, os bens comuns, como as igrejas, fábricas, escolas e livros, as plantações de mate e trigo, são dilapidados ou vendidos; "os índios fogem para a selva ou viram vagabundos, ou putas ou bêbados. Nascer índio volta a ser insulto ou crime".³⁹

Por parte da coroa portuguesa, Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro Ministro de Portugal⁴⁰, propunha como objetivo de sua reforma educacional a criação de uma escola prioritariamente útil ao Estado, que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos

³⁶ C. LUGON, *A república comunista cristã dos guaranis (1610-1678)*, p. 257ss.

³⁷ Eduardo GALEANO, *As caras e as máscaras*, p. 64.

³⁸ Id., *ibid.*, p. 63.

³⁹ Id., *ibid.*, p. 65.

imperativos da Coroa. Preconizava o ensino público propriamente dito, ou seja, não mais o financiado pelo Estado formando os indivíduos para a igreja, mas financiado pelo e para o Estado. Segundo ele, a Companhia de Jesus se apresentava como empecilho na conservação da unidade cristã e civil, por ser detentora de um poder econômico a ser devolvido ao governo e por educar o cristão a serviço da igreja e não do país.⁴¹

Diretamente atingida pelos editos da reforma educacional de Pombal, a Companhia de Jesus chega a ser expulsa do Brasil em 1759. O número de estabelecimentos de ensino pertencentes à Companhia de Jesus por ocasião de sua expulsão são diferentes de autor para autor. Segundo Carvalho, seriam quarenta e três missões, escolas de ler e escrever, estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários⁴²; Ferreira refere-se a "vinte Colégios, doze Seminários, um Colégio e um Recolhimento feminino"⁴³, enquanto Azevedo fala de "trinta e seis residências, 36 missões e 17 colégios e seminários menores e as escolas de ler e escrever"⁴⁴. Com a transferência dos padres jesuítas para Portugal, esses estabelecimentos passaram a ser dirigidos por padres franciscanos e beneditinos, que entretanto também se mostravam resistentes às idéias iluministas em desenvolvimento no continente europeu.⁴⁵

Com a reforma pombalina, pela emissão do Alvará de 28 de junho de 1759, é criado o cargo de diretor geral dos estudos, são designados comissários para a verificação do estado das escolas e professores, dá-se a prestação de exames para todos os professores (que passam a gozar dos direitos dos nobres),

⁴⁰ Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA. *Ensino Religioso : um histórico processo*, p. 12.

⁴¹ Cf. Maria L. S. RIBEIRO, *História da educação no Brasil*, p. 30-36.

⁴² L. CARVALHO, *As reformas pombalinas da instrução pública*, p. 139-141.

⁴³ Tito L. FERREIRA, *História da educação luso-brasileira*, p. 218.

⁴⁴ Fernando de AZEVEDO, *A cultura brasileira*, p. 312.

concurso para provimento das cátedras de latim e retórica, inquérito para identificação dos professores que estariam lecionando sem licença ou usando livros proibidos e proibição de ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos.⁴⁶

2.0 - Período imperial

Durante o período imperial surgiram as escolas imperiais e a historiografia oficial acusa a presença de uma incipiente rede de escolas públicas, para atender aos filhos da elite. No Brasil, a educação era privilégio de poucos e o analfabetismo era muito grande, ficando ainda maior após a expulsão dos jesuítas, pelo fato de as escolas imperiais não terem alcançado êxito em sua proposta de educar os brasileiros. Durante o período da Monarquia Constitucional, a Igreja se constituiu no principal respaldo do poder, estabelecido por conta do regime do padroado, que fazia do Imperador a autoridade maior da Igreja Católica do Brasil, sendo por isso a religião oficial do império; ela, contudo, não tinha autoridade sobre a educação pública.⁴⁷

Streck registra que, a partir de 1824, com a chegada dos imigrantes alemães luteranos, foram criadas mais de 400 escolas situadas junto às comunidades de colonos imigrantes instalados nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Estabelecendo-se nas novas terras, os imigrantes foram logo construindo escolas para seus filhos; primeiro porque a educação escolar fazia parte de sua bagagem cultural, depois devido ao fato de que no Brasil apenas uma parcela mínima da população tinha

⁴⁵ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 14.

⁴⁶ Cf. Maria L. S. RIBEIRO, *História da educação brasileira*, p. 34.

⁴⁷ Cf. Thomas Ransom GILES, *História da educação*, p. 287-289.

acesso às escolas, ou seja, apenas 10% da população em 1867.⁴⁸ Essas escolas ministravam aulas em língua alemã e, por isso, não eram reconhecidas pelo Estado imperial.⁴⁹

Lorenzetti aponta que, durante o segundo império, sob a influência de diversas ordens religiosas, foram instalados diversos colégios particulares, alguns deles com regime de internato masculino e feminino. Além de separação por sexo, essas escolas ofereciam diferentes regimes e diferentes propostas pedagógicas.⁵⁰

O Ensino Religioso é mencionado pela primeira vez num documento oficial relativo à educação escolar em 15 de outubro de 1827, que "manda" criar escolas de "primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império".⁵¹ Destinava-se o mesmo a regulamentar o inciso XXXII do art. 179 da Constituição Imperial. No artigo 6º, lia-se que

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil.⁵²

No período imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. A laicidade do Estado, promulgada com o regime republicano (1899) resultou na separação de ambos.⁵³ Nesse contexto, de acordo com Zimmermann, poder-se-

⁴⁸ Danilo R. STRECK, *Educação e igrejas no Brasil*, p. 31.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Altair Anacleto LORENZETTI, *Romanização do Catolicismo (1890 a 1930) e Educação do Brasil*, p. 95-96.

⁵¹ Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA. *Ensino Religioso : um histórico processo*, p. 23.

⁵² IMPÉRIO DO BRASIL, *Documentos complementares do Império do Brasil*, 15 de outubro de 1827.

⁵³ Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA. *Ensino Religioso : um histórico processo*, p. 24-25.

ia dizer, em linhas gerais, que o Ensino Religioso (reconhecido pelo Estado) se apresentou em duas modalidades ao longo dessa trajetória histórica. Inicialmente, sob o regime do padroado e regalismo, numa perspectiva colonial-regalista, com um ensino religioso humanista-católico. Num segundo momento, durante o período republicano, sob a égide do pensamento liberal, o ensino religioso é mantido na escola pública, mas sua frequência passa a ser opcional para o educando.⁵⁴

3.0 - Período republicano

A primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil com base no pensamento positivista, declara, no artigo 72, parágrafo 6, que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos"⁵⁵, passando o Ensino Religioso a ser uma das áreas fortemente polemizada nas discussões e encaminhamentos educacionais da então nova República. Segundo as pesquisas de Junqueira⁵⁶, até a década de trinta os embates entre o clero e os dirigentes republicanos não chegavam a um consenso em relação à participação do Ensino Religioso no sistema educacional público. Isto somente vem a dar-se no governo de Getúlio Vargas, que baseado no "Pacto Lateranense" volta a admitir o Ensino Religioso na escola pública, por interesses meramente políticos.⁵⁷ A Constituição de 1934 vem legislar que

o Ensino Religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acôrdo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos paes e responsáveis, e constituirá matéria dos

⁵⁴ Roque ZIMMERMANN, *Ensino Religioso*, p. 5.

⁵⁵ CNBB, *O ensino religioso*, p. 46.

⁵⁶ Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA. *Ensino Religioso : um histórico processo*, p. 27-28.

⁵⁷ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 16-18.

horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normas.⁵⁸

A educação brasileira continuava, entretanto, sendo praticamente orientada pelas escolas religiosas até a década de trinta, uma vez que os docentes, na sua maioria, eram oriundos de escolas particulares religiosas, que primavam por uma sólida formação religiosa a subsidiar seus currículos. Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde uma série de medidas reformistas passou a gerenciar e encaminhar a organização de um sistema de ensino público brasileiro.⁵⁹

Em relação às escolas privadas, Wirth, em comunicação verbal, relata que a partir de 1914, com a deflagração da primeira guerra mundial, as verbas alemãs que mantinham esses educandários foram suprimidas, obrigando muitas delas a encerrar as atividades educacionais. Em 1930, o decreto da nacionalização das escolas foi responsável pelo fechamento de muitas delas, em sua maioria luteranas, pelo fato de não terem professores que dominassem a língua portuguesa.⁶⁰ Nas escolas católicas, afirma Lorenzetti, padres e irmãos brasileiros logo assumiram a direção e a docência das escolas, impedindo o fechamento e garantindo a continuidade mesmo durante o período da segunda guerra mundial.⁶¹

Ainda no âmbito do ensino privado, da mesma forma, cabe registrar criações de educandários em diferentes pontos do país, como decorrência do trabalho educacional de outras denominações religiosas que foram se estabelecendo em solo brasileiro no período pré-republicano e republicano. Os metodistas fundaram escolas no período de 1880 a 1904, em Juiz de Fora, Piracicaba (hoje UNIMEP), Petrópolis, Ribeirão Preto e Belo Horizonte. Colégios evangélicos da Igreja

⁵⁸ REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 16 julho 1934.

⁵⁹ Cf. Maria L. RIBEIRO, *História da educação brasileira*, p. 96-99.

⁶⁰ Lauri WIRTH, *Seminário de Educação e Teologia*, IEPG/UMESP, 1999.

⁶¹ Altair LORENZETTI, *Romanização do catolicismo (1890-1930) e educação no Brasil*, p. 104.

Presbiteriana Independente foram fundados a partir de 1870 nas cidades de São Paulo, Piracicaba, Rio de Janeiro, Juiz de Fora e Porto Alegre. O trabalho batista referente à área da educação passou por estágios diferenciados no período de 1888 a 1898, contando em 1992 com cerca de 60 escolas de primeiro e segundo graus. A Igreja Anglicana desenvolveu trabalho educacional no Rio Grande do Sul, desde 1916, constituindo-se hoje no conhecido e conceituado Colégio Santa Margarida de Pelotas. Os motivos para tais empreendimentos situavam-se, entre outros, no âmbito da necessidade de escolarização, contribuição missionária ao país em desenvolvimento e proposta de Ensino Religioso diferenciado ao vigente (católico) para os seus fiéis.⁶²

Em todas as modalidades, o Ensino Religioso ministrado nas escolas brasileiras sempre foi de cunho confessional, excetuando algumas iniciativas diferentes como as propostas interconfessionais, particularmente na região sul do país, conforme declara Figueiredo. A historiadora aponta que, a partir da promulgação da Lei 5692/71, os Estados do sul do Brasil buscaram outras perspectivas pedagógicas, levando em conta uma escola aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continuasse sendo o marco referencial da proposta em si. Em consequência do processo imigratório, o contexto cultural-religioso presente nesses Estados se fazia sentir também no ambiente escolar através de uma convivência entre cristãos de diferentes credos religiosos. Essa convivência acontecia de forma espontânea, facilitando o diálogo e favorecendo a prática de um Ensino Religioso de ordem ecumênica. Foram criadas propostas de formação para os professores e materiais didáticos com uma linguagem diferenciada daquela adotada pela maioria até então. Os

⁶² Cf. Danilo R. STRECK, *Educação e igrejas no Brasil*, p. 39-65.

Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná foram forças motrizes neste processo.⁶³

Os ventos favoráveis que advinham do Movimento Ecumênico Internacional, em especial da criação do Conselho Mundial de Igrejas (1948) e do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965), em muito contribuíram para a organização destas iniciativas diferenciadas.⁶⁴

No Brasil, segundo Junqueira e Caron, a formação de docentes em Ensino Religioso até a década de 90 era orientada quase que na sua totalidade pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, ela ocorria em parceria com os sistemas de ensino. Isto se dava em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional que era adotada por esta disciplina, em consonância com a legislação vigente. O interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores foi um movimento marcante na história da educação brasileira.⁶⁵

Em pesquisa desenvolvida acerca desta temática, a catarinense Lurdes Caron registra que, para atender à necessidade da contínua formação de professores de Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. Essa ação, também por parte das Igrejas, ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou recursos do próprio professor. A pesquisadora destaca as experiências do Curso Superior em ER do Pará, de Pedagogia Religiosa do Paraná e de Aprofundamento para Professores de ER em Santa Catarina.⁶⁶

Ainda de acordo com Caron, é necessário mencionar que esse tipo de formação, apesar de seu esmero e qualidade, não graduava os professores em conformidade com os profissionais

⁶³ Anísia de Paulo FIGUEIREDO, *Ensino Religioso*, p. 100.

⁶⁴ Cf. Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 41.

⁶⁵ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 49-59; Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 77-100.

⁶⁶ Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 78.

da educação de outras disciplinas, gerando impasses e dificuldades na vida funcional dos mesmos. Os professores das outras disciplinas tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em conseqüência, de seguir plano de carreira funcional. Os professores de Ensino Religioso, embora muitas vezes formados por cursos de caráter teológico, não tinham reconhecimento por parte do MEC. Por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo apenas permitida a contratação de seus serviços em caráter temporário.⁶⁷

4.0 - A LDBEN 9394/96 e a formação de docentes para o Ensino Religioso

Uma das fortes temáticas a envolver toda a reforma educativa brasileira, desencadeada a partir da década de oitenta, abordava a pluralidade cultural religiosa⁶⁸ presente nas escolas brasileiras e, em conseqüência da mesma, a necessidade de uma proposta de Ensino Religioso que integrasse esse referencial.

A reflexão sobre o Ensino Religioso que levava em consideração esse contexto propiciava uma abordagem diferenciada dessa disciplina, em que o acesso do conhecimento religioso sistematizado historicamente pela humanidade é assegurado a todo cidadão.⁶⁹

⁶⁷ Cf. Id., *ibid.*, p. 84.

⁶⁸ Interessante reflexão discorrendo sobre pluralidade cultural brasileira e o uso da terminologia "pluralidade/pluralismo religioso cultural", utilizada nos documentos educacionais brasileiros, é encontrada na dissertação de mestrado de Roseli BLANCK, *O Ensino Religioso mediante a pedagogia de projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira*, p 12-18.

⁶⁹ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 61-62, 65-67; Anísia de Paulo FIGUEIREDO. *Ensino Religioso no Brasil hoje*, p. 5, e Id., *Ensino Religioso : perspectivas pedagógicas*, p. 131-143.

Como um dos resultados desse estudo e reflexão coletivos, são elaborados os PCNER aprovados pelo Plenário do FONAPER, na sua terceira sessão em Piracicaba, cidade do Estado de São Paulo, no mês de março do ano de 1996. Esse documento apresenta os referenciais para um Ensino Religioso que,

valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; (...) por isso não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa.⁷⁰

A realidade brasileira, naquele momento, encontrava-se marcada por indefinições políticas, profundas desigualdades sociais e múltiplas contradições em áreas da atuação educacional. Buscavam-se com afincamento e propriedade saídas concretas que superassem o *status quo* no qual a educação se via mergulhada.

Propostas para uma educação que privilegiasse o ser humano de forma plena, buscando o seu desenvolvimento integral: físico, psíquico, cognitivo, afetivo, religioso, social, político e econômico⁷¹, apresentavam-se como pistas para uma práxis transformadora, cuja qualidade, com certeza, enseja a construção de uma sociedade em que o ser humano se apresenta como sujeito⁷² e autor da própria história.

A LDBEN 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 33, formula que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo

⁷⁰ FONAPER, PCNER, p. 30 e 11.

⁷¹ BRASIL, LDBEN n. 9.394/96, Sessão II, Art. 2º e 3º.

⁷² Esta categoria utilizada por Freire indica o ser humano como ser autônomo e liberto das forças sociais de opressão que no coletivo se liberta e constrói a si e aos outros.

oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter (...) confessional (...) ou interconfessional.⁷³

Segundo Zimmermann e Junqueira, a diversidade cultural religiosa da população brasileira e a importância do Ensino Religioso como componente curricular para "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"⁷⁴, suscitaram questionamentos sobre a omissão do Poder Público sob o ponto de vista pedagógico e financeiro, expressos na redação do referido artigo.⁷⁵

As pesquisas de Junqueira⁷⁶ apontam que, a partir das muitas solicitações e discussões com entidades religiosas e civis, professores e comunidade em geral, foram encaminhadas três proposições de mudança do texto da lei à Câmara Federal.

O Projeto de Lei n. 2.757/97, de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), não pretendia introduzir grandes mudanças na lei, mas apenas a retirada da expressão "sem ônus para os cofres públicos".

O Projeto de Lei n. 2.997/97, de autoria do Deputado Maurício Requião (PMDB-PR), propunha alterações significativas na redação do artigo 33, tais como a integração do Ensino Religioso na formação básica do cidadão, proibição de qualquer forma de doutrinação ou proselitismo, respeito à pluralidade brasileira, de acordo com os PCN e as entidades representativas das diversas denominações religiosas.

O Projeto de Lei n. 2.997/97, de autoria do Poder Executivo, propunha a permanência do texto de lei em si, não sendo aplicado quando o Ensino Religioso fosse de caráter

⁷³ BRASIL, *LDBEN n. 9.394/96*, Art. 33.

⁷⁴ BRASIL, *LDBEN n.9.394/96*, Art. 2º.

⁷⁵ Cf. Roque ZIMMERMANN, *Ensino Religioso*, p. 7, e Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 74-78.

ecumênico, de acesso a conhecimentos promovendo a educação da dimensão religiosa. Encaminhava à definição de procedimentos e conteúdos, formas de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores para a competência de cada sistema de ensino, admitindo parceria total ou parcial, com a entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

O então Deputado Roque Zimmermann (PT-PR), membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, foi indicado relator do processo. Com base nos projetos anteriores, estudos e contatos com o FONAPER, ele apresentou o substitutivo de lei, promulgado em 22 de julho de 1997, sem utilizar novas terminologias e respeitando o espírito das discussões desenvolvidas.

O FONAPER, instalado em 25 de setembro de 1995, na Cidade de Florianópolis (SC), durante a celebração do jubileu do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER)⁷⁷ em Santa Catarina, contando com a presença de coordenadores e professores provenientes de dezoito Estados brasileiros, foi elemento determinante nesse processo de finalização dos encaminhamentos do substitutivo de lei.

⁷⁶ Id., *ibid.*, p. 78-80.

⁷⁷ O Conselho Interconfessional de Igrejas para o Ensino Religioso, criado em 1972 no Estado de Santa Catarina, é "uma associação religiosa de âmbito estadual com fins educacionais, filantrópicos e culturais" que juntamente com a Secretaria da Educação do Estado catarinense conduziu os trabalhos pertinentes à disciplina de Educação Religiosa Escolar, no tocante à organização de programas, conteúdos e formação de professores até a promulgação da LDBEN 9394/96. Em 1979, a nomenclatura passou a significar Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso. Cf. Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 45-60. Após a promulgação da atual LDBEN, esse Conselho passou a ter como principal objetivo fomentar a reflexão ecumênica no Estado e sua nomenclatura passou a representar Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão. Isto se deu em razão do entendimento das Igrejas integrantes do CIER em relação às orientações do artigo 33 da LDBEN 9394/96. Na assembléia extraordinária de 09/12/1997, realizada na cidade de Florianópolis, ficou estabelecido que no Estado seria criado o Conselho de Ensino Religioso (CONER), responsável doravante por conduzir as questões pertinentes ao Ensino Religioso. Formariam esse Conselho, representantes das tradições religiosas radicadas no Estado de Santa Catarina. Cf. CIER, *Livro de atas/1997*, p. 62-64.

Conforme os seus estatutos, o FONAPER congrega "pessoas jurídicas e pessoas físicas, identificadas com o Ensino Religioso e se constitui em um organismo que trata das questões pertinentes ao Ensino Religioso - ER sem discriminação de qualquer natureza"⁷⁸. No decorrer do ano de 1996, o FONAPER foi responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que subsidiaram os debates e encaminhamentos das propostas de lei para o Ensino Religioso na elaboração da nova LDBEN promulgada em 20/12/96, assim como a subsequente alteração de redação do artigo 33.⁷⁹

O processo deflagrado resultou na aprovação da Lei n. 9.475 promulgada em 22/07/97, e alterou significativamente os encaminhamentos dessa disciplina curricular. No dizer de Zimmermann, foram criadas pela primeira vez na história brasileira,

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 objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável por valores universais, base da cidadania.⁸⁰

O texto de lei, que dá nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394/96, assim ficou estabelecido:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do

⁷⁸ FONAPER, *Estatuto*, capítulo I, art. 1.

⁷⁹ Cf. Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 70-77.

⁸⁰ Roque ZIMMERMANN, *Ensino Religioso*, p. 10.

ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁸¹

Segundo Junqueira, a mudança de paradigma na concepção do Ensino Religioso, a elaboração dos PCNER e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da disciplina junto ao Ministério da Educação e Cultura passaram a exigir novas propostas de formação docente para esta área do conhecimento.⁸²

Nesse sentido, registrou-se o emergente interesse, compromisso, estudo e discussão em busca de parcerias suscitado nas denominações religiosas, na comunidade acadêmica e nos sistemas de ensino no que concerne aos encaminhamentos previstos em forma de lei para a habilitação dos professores de Ensino Religioso.⁸³

A nova redação do artigo 33 da LDBEN 9.394/96, prescrita na forma da Lei 9.475/97, veio, portanto, contemplar ambas as questões, não excluindo a valiosa colaboração das diferentes denominações religiosas, no que se refere à definição dos conteúdos para a disciplina de Ensino Religioso.

Na construção das parcerias para a formação de docentes em Ensino Religioso, o presente dispositivo legal congrega os sistemas de ensino que deverão regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores. As diferentes denominações religiosas constituídas em entidade civil serão ouvidas pelos sistemas de ensino, no tocante à definição dos conteúdos da

⁸¹ BRASIL, *Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997.*

⁸² Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 98-99.

⁸³ Cf. Id., *ibid.*, p. 102-105.

disciplina.⁸⁴ As Instituições de Ensino Superior, em sintonia com os mesmos, têm a tarefa de habilitar o profissional correspondente, fomentando o ensino, a pesquisa e a extensão dos mesmos.⁸⁵

A partir dessa nova configuração histórica, conforme relato de Wagner, a grande preocupação doravante seria a de preparar o profissional que atuasse como professor de Ensino Religioso. Para tanto, já havia sido encaminhado pelo FONAPER, em 1997, às Universidades brasileiras uma sugestão de currículo para a formação docente em Ensino Religioso com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso⁸⁶. Segundo Junqueira, percebia-se na realidade, "cada vez mais a urgência de uma sólida e adequada formação dos professores de Ensino Religioso, que devem ter uma formação própria de licenciados"⁸⁷.

Santa Catarina, um dos Estados que há mais de duas décadas já vinha buscando formas de criar um curso de licenciatura voltado para o Ensino Religioso, integrado com este movimento em nível nacional, somando a experiência adquirida com as novas reflexões em andamento, entra em contato com a FURB em meados de 1995, sendo esta mais uma tentativa no sentido de enfrentar essa premente necessidade de formação docente.

De acordo com Caron, as discussões sobre a necessidade de um curso em nível superior para habilitar os professores de Educação Religiosa no Estado de Santa Catarina iniciaram em 1970. Em 1972, o CIER encaminhou o primeiro projeto de Curso de Licenciatura de 1º grau em Educação Religiosa Escolar ao Conselho Federal de Educação, sendo a sua autorização negada em razão de interpretação de texto de lei.

⁸⁴ BRASIL, *Lei n. 9.475/97*, art. 1º, §1º e 2º.

⁸⁵ Cf. o documento FONAPER, *Proposta para as diretrizes curriculares dos cursos superiores na área do Ensino Religioso*, 1998.

⁸⁶ Raul WAGNER, Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, p. 59.

Outras tentativas em nível estadual aconteceram nos anos de 1973 e de forma intensiva entre os anos de 1985 a 1990.⁸⁸

A solicitação à FURB apresentava-se como mais uma tentativa/possibilidade do CIER em suprir uma necessidade de longa data, desafio e compromisso sempre presente em suas atividades durante os últimos vinte e cinco anos.

A portaria 37/96 emitida pelo reitor da FURB, datada de 22 de março de 1996, designa a "Comissão Especial de Estudos, destinada à montagem do projeto de viabilidade do Curso de Ciências Religiosas, nomeada pela portaria 35/96, de 20/03/96"⁸⁹. Estavam dados os primeiros passos para a criação do atual Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso da FURB.

5.0 - Uma história em meio a muitas histórias: puxando os fios

Ler uma história é tarefa muito árdua e delicada, pois esta carrega em suas entranhas todo o movimento e respirar de vidas que, entretidas nos labores, lutas, dores e prazeres do cotidiano, foram definindo o tracejado de um espaço sem fronteiras, uma vez que suas margens se encontram e se perdem nas margens de outras histórias. Enganam-se os que, movidos por afoiteza e olhares limítrofes, reduzem a história a uma mera seqüência lógica de fatos, datas e/ou uma sucessão das conquistas do poder e dos atos de poder.

Buber rompe com essa visão reducionista e utilitarista quando situa a história como o "encadeamento das responsabilidades do poder no decorrer do tempo"⁹⁰. O autor desloca a percepção de história de uma leitura linear para

⁸⁷ Sérgio JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 98.

⁸⁸ Cf. Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 90-94.

⁸⁹ FURB, *Portaria n. 37/96*, 22 de março de 1996, Blumenau/SC.

⁹⁰ Martin BUBER, *Do diálogo e do dialógico*, p. 121.

uma leitura sistêmica; desvela uma outra faceta que na verdade é o substrato que a move e produz, ou seja, as diferentes conjugações, enquanto presenças e ausências, das responsabilidades do poder no distender-se no espaço/tempo.

A história da formação docente para o Ensino Religioso no Brasil, enquanto componente curricular, como de forma breve vista neste capítulo, pode ser lida por muitos ângulos.

As raízes do pensamento educacional europeu se fizeram presentes e foram determinantes durante um longo período nestes mais de 500 anos de história brasileira. As contribuições dos mais de 300 povos habitantes da terra foram aproveitadas e incorporadas na medida em que atendiam aos interesses da matriz política e ideológica. Conquistas e atos de poder quando não as dizimaram, visaram mutilar suas entranhas para que seus suspiros não mais exalasses lições de sabedoria entretecidas com conhecimentos acerca de ser humano, educação e vida, perigoso combustível para rebeliões e possíveis levantes de ignorantes e incultos.⁹¹

Conquistas e atos de poder geram a necessidade insana de novos e mais hediondos atos de conquistas e formas de usurpar e tripudiar com o poder. A cultura negra, adentrando por imposição em território brasileiro, trouxe consigo mais e novas possibilidades de abertura de horizontes no campo econômico, cultural e religioso para a colônia portuguesa aqui radicada. Entretanto, seus múltiplos conhecimentos foram invisibilizados e reduzidos a mero trabalho braçal, sua sabedoria e religiosidade minimizada e transfigurada em atos de magia e ocultismo.⁹²

A exemplo de outras áreas de conhecimento, também na formação docente para o Ensino Religioso, durante alguns

⁹¹ Cf. Waldir J. RAMPINELLI, Nildo D. OURIQUES, *Os 500 anos*, p. 29-32; Edgar MORIN, *Saberes globais e saberes locais*, p. 15-24; Roberto ZWETSCH (Org.), *500 anos de invasão*, p. 76-79.

⁹² Cf. Roberto ZWETSCH (Org.), *500 anos de invasão*, p. 182-190.

séculos, determinadas leituras, autores e contextos foram privilegiados em detrimento de outros. A influência das escolas européias foi determinante por um longo período e o âmbito de muitos conhecimentos ficou restrito e fragmentado em função de alguns limites postos.

De acordo com Wagner, muitas vezes em resposta aos urgentes desafios do cotidiano, "ao abriremos trilhas na floresta ameaçadora, não atentamos para a riqueza e respostas já presentes nas margens"⁹³. Os ventos favoráveis do movimento ecumênico internacional na década de cinquenta e sessenta, trouxeram alento e possibilidades redobradas para uma América Latina em dores que, grávida de esperanças seculares, reclamava por ações encarnadas que no seu contexto cotidiano, estivessem radicalmente comprometidas com a vida plena.

As margens começaram a ser revisitadas, visibilizadas, ressignificadas, uma vez que estas, na sua origem, compunham o todo dilacerado e sacrificado ao se construir a trilha. Timidamente e com muito receio, em meio a dores e marcas históricas, a vida foi se fazendo presente no seu eterno teimar por renascer.

No âmbito do Ensino Religioso e conseqüentemente no da formação de docentes para esta área do conhecimento, segundo Junqueira, novas possibilidades foram sendo gestadas. Uma profunda reflexão é desencadeada em relação à identidade do Ensino Religioso escolar. Algumas dessas reflexões começaram a encontrar eco em diferentes pontos da federação e dar início a uma construção diferenciada nos currículos e orientações aos professores responsáveis por essa disciplina nas Unidades Escolares. Paulatinamente um novo paradigma com novas perspectivas, abordagens e inclusões foi sendo gestado. Muitos foram, desde então, os desafios, embates e

⁹³ Raul WAGNER, em palestra proferida no Seminário Catarinense para Coordenadores de Ensino Religioso, São Francisco do Sul, SC.

necessidades deflagrados no âmbito epistemológico e pedagógico em decorrência dos diferentes posicionamentos tomados.⁹⁴

Como visto ao final deste capítulo, novas leituras, novas percepções e diferentes iniciativas se apresentam na atualidade na área de Ensino Religioso. O desafio de Buber permanece latente para o século XXI, mobilizando reflexões e ações que venham a configurar, no encadeamento das responsabilidades do poder de muitos, uma história que possa revelar a participação, contribuição e interesses de todos.

O próximo capítulo apresenta o relato da pesquisa desenvolvida no interior de uma das turmas a integrar a primeira experiência em nível de graduação, Licenciatura Plena para o Ensino Religioso, considerando as orientações da LDBEN 9394/96 e de forma particular o artigo 33. A mesma teve por objetivo identificar os aspectos mais freqüentes e significativos percebidos nas questões teórico-práticas do Curso, numa perspectiva de formação de docentes que se percebe comprometida e por isso mesmo responsável com a vida para todos.

⁹⁴ Sérgio R. A. JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p. 38-44 e 57-59.

CAPÍTULO II - DESVELANDO TRAMAS INERENTES À FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO

*Acreditamos que a valorização dos relatos das experiências particulares não significam um fechamento em nível individual, mas, pelo contrário, uma possibilidade de encontro com os/as outros/as em suas individualidades.*⁹⁵

A formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso, pela sua especificidade histórica, até 1996 encontrava-se restrita aos cursos de aprofundamento e aperfeiçoamento oferecidos pelas Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios e na sua grande maioria eram subvencionados por entidades eclesiais, o que caracterizava uma relação híbrida entre "conquistas e concessões," segundo texto de autoria da pesquisadora e historiadora Caron.⁹⁶

Os educadores do Estado de Santa Catarina, motivados pelos novos tempos, que propunham educação integrada, e mobilizados pelas reflexões desencadeadas em todo o país desde a década de oitenta, criaram os primeiros Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso dentro de perspectivas que contemplavam o fenômeno religioso, sem priorizar as especificidades eclesiais e confessionais.

⁹⁵ Kelli Cristine SILVA, Simone RISKE, *A familiaridade e naturalidade da fé na criança do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*, p. 41.

⁹⁶ Cf. Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 166.

O presente capítulo apresenta uma pesquisa desenvolvida no interior duma das iniciativas de formação de docentes para o Ensino Religioso em nível de licenciatura plena, visando coletar dados que possibilitassem identificar referenciais teórico-práticos que contribuíssem para o desenvolvimento de princípios essenciais a nortearem as diferentes ações ensejadas no desenvolvimento dessa atividade de formação docente.

O fato de o curso pesquisado se mostrar como uma ação pioneira carrega consigo toda a inquietude e dinâmica de empreitadas de tal envergadura, sujeitas aos acertos e desacertos próprios dos que se dispõem a trilhar um novo caminho. O propósito desta pesquisa não foi fazer uma avaliação ou um juízo de valor do processo desenvolvido e tampouco buscou as possíveis causas e/ou conseqüências de seus sucessos ou fracassos, mas buscou, isto sim, identificar pistas que pudessem somar-se a uma reflexão crítica, criativa e contextualizada sobre as múltiplas necessidades percebidas em relação à formação docente para esta área do conhecimento na atualidade brasileira.

Este capítulo descreve inicialmente contexto e história que circunscrevem essa experiência de formação docente. Como segundo item, apresenta os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, destacando objetivos, foco e direção dos diferentes olhares e os instrumentos que encaminharam as atividades de coleta de dados. A sistematização dos dados coletados foi organizada em forma de quadros-síntese com a identificação de convergências que viabilizaram a contextualização e continuidade da pesquisa.

1.0 - O cenário da pesquisa: a formação de docentes para o Ensino Religioso em Santa Catarina

Historicamente, o movimento de formação de docentes para o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. A qualificação dos professores para essa disciplina se defrontava com intrincadas relações de poder, nem sempre expressas e assumidas. De acordo com Caron, no período de 1972 a 1995, muitas foram as tentativas de viabilizar a habilitação dos professores, através da criação de curso de licenciatura curta ou plena para esta área do conhecimento. Apesar dos esforços, nenhuma das iniciativas logrou êxito, sendo um dos motivos apontados o fato de os pressupostos teológicos dos referidos cursos se aterem apenas à linha cristã.⁹⁷

De acordo com registros no Projeto de Autorização do Curso em Licenciatura em Ciências da Religião: Habilitação em Ensino Religioso, há 25 anos a disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina contava com programas específicos e professores assistidos na sua atualização pedagógica, com cursos de aprofundamento articulados pelo CIER e a Secretaria de Estado da Educação, que eram ministrados por pessoas ligadas a diferentes entidades religiosas e/ou educacionais. Esses cursos, entretanto, contemplavam a formação em relação ao conteúdo de ordem ecumênica, porém não habilitavam os professores enquanto profissionais da educação.⁹⁸

Apesar de toda experiência e caminhada, a realidade do Ensino Religioso em Santa Catarina se apresentava desafiadora

⁹⁷ Id., *ibid.*, p. 87 e 91-94.

⁹⁸ FURB, *Projeto de autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 1.

em alguns aspectos, especialmente no campo da formação de docentes, uma vez que não existia formação para professores de Ensino Religioso em nível de terceiro grau no Estado. Conseqüentemente não havia definição em relação à situação funcional dos mesmos.⁹⁹

No ano de 1995, a rede pública e privada do Estado de Santa Catarina contava com a matrícula de 185.985 alunos no Pré-Escolar, 910.241 matriculados no Ensino Fundamental e 1.151.486 no Ensino Médio, perfazendo um total de 2.247.712 alunos. Para os alunos do Pré-Escolar à quarta série, o ER vinha sendo ministrado pelo professor-regente da classe, para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio os professores eram 1.031 admitidos em caráter temporário (ACT¹⁰⁰) e 112 efetivos do Magistério Público Estadual em outras áreas, cedendo parte de sua carga horária para atuar nas aulas de ER.¹⁰¹

Quanto à formação, de um total de 1.143 professores, 648 possuíam apenas o segundo grau, 214 o terceiro grau incompleto e os demais 281 o terceiro grau completo em outras disciplinas. Dos professores com terceiro grau completo havia uma maior incidência nos portadores de graduação em Pedagogia.¹⁰²

⁹⁹ De acordo com pesquisas no setor administrativo da SED/SC e FURB, *Projeto de autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 12.

¹⁰⁰ Admissão em Caráter Temporário é o processo de admissão de funcionários para exercício na área da educação por tempo determinado, sem vínculo empregatício efetivo. Esta modalidade contratual gera instabilidade funcional, pessoal e pedagógica para a Unidade Escolar e para o docente contratado. Cf. SANTA CATARINA, *Lei 8.391*, de 13/11/91.

¹⁰¹ Cf. quadro sobre situação funcional dos professores de ER 1995/SC, FURB, *Projeto de autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 143.

¹⁰² Cf. tabela demonstrativa acerca da habilitação e situação funcional dos professores/as de ER em SC no ano de 1995, FURB, *Projeto de*

A situação docente acima descrita, decorrente da ausência de curso de Licenciatura para essa disciplina, apesar da mesma fazer parte do Currículo das escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio de Santa Catarina e estar contemplada nas constituições e legislações estaduais desde 1935¹⁰³, é um dos motivos apontados pela comissão de elaboração do projeto de licenciatura em ER para justificar a premente necessidade de criação e funcionamento do referido curso, para atender o grande número de professores e outros, que atuam na esfera desse componente curricular, bem como para corrigir disfunções que lhes são impingidas injustamente.¹⁰⁴

Com o advento da LDBEN n. 9394/96, em meados de outubro de 1995, representantes da então diretoria do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) e dos professores de Ensino Religioso entraram em contato com a Pró-Reitoria de Ensino da FURB para deliberarem sobre a viabilidade de criação de um Curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso.¹⁰⁵

No encontro foi situada e contextualizada a disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar, foram apresentados os dados relativos à caótica situação dos professores de Ensino Religioso quanto à sua situação funcional, comparados com os demais membros do magistério. Foi discutida a urgente necessidade de um Curso de Licenciatura para esta área do conhecimento, considerando os encaminhamentos propostos para

autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, p. 144 e 148.

¹⁰³ Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*, p. 25.

¹⁰⁴ FURB, *Projeto de autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 13.

a nova LDBEN, já em fase final de elaboração, assim como os trabalhos de construção dos PCNER, coordenados pelo FONAPER. De acordo com Wagner,

ambos os documentos em fase de maturação apontavam para a formação de um profissional comprometido com o pleno desenvolvimento dos educandos, respeitando-se a diversidade cultural e religiosa presente no espaço escolar.¹⁰⁶

O encontro foi profícuo e promissor, uma vez que, segundo Koch,

a FURB, sensível à caótica situação dos atuais professores de ER e, atendendo a reivindicação de toda a classe, principalmente do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa - CIER, através de ato normativo do senhor Reitor, propôs um estudo minucioso de curso de licenciatura plena em Ensino Religioso.¹⁰⁷

Em março de 1996, foi indicada pela Reitoria da FURB uma comissão para elaboração de projeto de Licenciatura Plena em Ensino Religioso a ser oferecido por essa Universidade. A comissão foi constituída por representantes dos diferentes órgãos interessados pela causa da formação docente em Ensino Religioso. Fizeram parte dessa comissão representantes do CIER, da SED e da FURB.¹⁰⁸

Em conformidade com os trâmites exigidos para qualquer curso de licenciatura em nível nacional, no decorrer do ano de 1996 foi elaborado pela comissão e aprovado por

¹⁰⁵ Conforme correspondência emitida por D. Gregório Warmeling, presidente do CIER, após este primeiro contato, ao Sr. Mércio Jacobsen, reitor da FURB em 01 de novembro de 1995.

¹⁰⁶ Pastor Raul Wagner, presente no encontro, na época integrava a equipe de coordenação geral do FONAPER e era vice-presidente do CIER. Desde a década de oitenta participava ativamente dos trabalhos de encaminhamento da nova LDB em relação ao Ensino Religioso assim como da elaboração dos PCNER, a partir de 1995.

¹⁰⁷ Simone Riske KOCH, *Um sonho, uma proposta, uma realidade*, p. 25.

unanimidade pelo Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPE) da FURB, pelo Conselho Universitário (CONSUNI) e pelo Conselho de Administração (CONSAD), o Projeto de Criação do Curso de Ciências da Religião - Habilitação: Licenciatura Plena em Ensino Religioso.¹⁰⁹

Ainda no decorrer do ano de 1996, duas outras Universidades do Estado, a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), também desenvolveram processo similar no que concerne à criação de curso de formação docente para esta área do conhecimento.¹¹⁰

Em novembro de 1996, foi realizado o primeiro exame vestibular para Curso de Ciências da Religião - Habilitação: Licenciatura Plena em Ensino Religioso na FURB em parceria com o Projeto MAGISTER¹¹¹ da SED. Os pressupostos e a organização curricular do curso estavam em consonância com os PCNER em processo de elaboração e os encaminhamentos do FONAPER em relação à nova LDBEN em fase final de elaboração.

¹⁰⁸ Id., *ibid.*, p. 58.

¹⁰⁹ Id., *ibid.*, p. 108-120.

¹¹⁰ Conforme ata da assembléia do CIER realizada na cidade de Rodeio, SC, datada de 17/09/1996.

¹¹¹ O Projeto MAGISTER é um programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas seis ações básicas, conta com a oferta de "cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas do conhecimento mais carentes de professores habilitados". Cf. SANTA CATARINA, *Parecer SED n. 141/9*. O programa "prevê o oferecimento de Cursos Emergenciais de Licenciatura, através das Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. (...) foi concebido para funcionar em finais de semana e em períodos de recesso escolar e férias escolares; porém, com a mesma duração das licenciaturas regulares e em caráter presencial. Não tem o caráter de acelerar o processo de formação, mas de facilitar o acesso e a permanência". Atua como um trabalho de parceria entre a SED, as Instituições de Ensino Superior e Prefeituras Municipais envolvidas, cabendo ao Estado o repasse dos recursos financeiros advindos do Salário Educação. Cf. SANTA CATARINA, *Parecer CEE 87//963*, p. 4,6.

Era uma das experiências pioneiras de graduação para essa área do conhecimento em desenvolvimento no país.¹¹²

2.0 – Metodologia utilizada para a coleta de dados: definindo o tear

O desenvolvimento da pesquisa deu-se através de investigação documental no acervo de documentos existentes do recém criado e reconhecido curso e através de pesquisa de opinião mediante entrevista a alunos egressos do mesmo.

Estas duas coletas de dados tiveram como objetivo identificar referenciais, situações e/ou ações que pudessem estar apontando princípios que nortearam tanto o processo de criação quanto a condução dos trabalhos do curso em si, assim como de novos cursos e novos temas para a formação de docentes para o Ensino Religioso. Na pesquisa documental foram consultados: o projeto de criação do curso, as atas correspondentes a esse período, o projeto de adequação da grade curricular, os pareceres de aprovação de ambos, os planos de ensino das diferentes disciplinas, as atas do colegiado do curso, os relatórios de estágio curricular, os trabalhos de Conclusão de Curso, a avaliação institucional do curso e o relatório do processo de aprovação do curso.

Para dar maior consistência e subsídios, além de dar maior visibilidade às informações coletadas nos documentos, foram desenvolvidas entrevistas com os alunos egressos do curso, com o objetivo de consolidar dados obtidos nos documentos, colher novas informações e vislumbrar outros olhares por parte dos atingidos diretamente pelo processo formador em questão.

¹¹² FURB, *Projeto de reconhecimento do Curso de Licenciatura*, p. 78.

A intenção, em conformidade com Boterf, foi de “colocar entre parênteses” o quadro de análise da pesquisadora com base nos documentos consultados, alargando e abrindo novos horizontes a partir dos olhares e compreensões dos pesquisados. Essa postura exige do pesquisador um constante exercício de “descentração” no sentido de se colocar constantemente no lugar do outro, ou seja, do sujeito pesquisado. Toda coleta e interpretação de dados devem estar atentas e considerar cuidadosamente as diferentes influências do pesquisador sobre a seleção, análise e respostas obtidas no decorrer do trabalho de pesquisa.¹¹³ Nesse sentido, o envolvimento da pesquisadora na organização do curso em análise requereu este especial cuidado e atenção.

Foram entrevistados sete alunos egressos do Curso, numa amostragem de 15% (quinze por cento) do número total de alunos, que somava 46 (quarenta e seis) acadêmicos.

Para colher informações a partir de diferentes olhares, diferentes contextos e diferentes histórias de vida, com o objetivo de propiciar diferentes leituras da temática em pesquisa, a seleção dos egressos a serem entrevistados se deu a partir dos seguintes critérios: ser egresso do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso - Turma 2000 da FURB; contemplar as diferentes denominações religiosas presentes entre os egressos; atuar ou ter atuado como docente de Ensino Religioso. A escolha dos sete egressos entrevistados se deu de forma aleatória. Uma pessoa foi escolhida entre os que tiveram participação durante sua vida em mais de uma denominação religiosa e seis pessoas também de forma aleatória, entre os que participam de uma mesma

¹¹³ Guy Lê BOTERF, Pesquisa participante, p. 58.

denominação religiosa. O anexo 1 apresenta um quadro com o perfil desses entrevistados.

Os dados coletados na pesquisa documental estão resumidos em quatro quadros-síntese, correspondentes a quatro blocos de documentos. De cada um desses quatro blocos o texto traz um resumo dos dados coletados. As entrevistas estão compiladas integralmente no anexo 2. No corpo do texto elas estão apresentadas de forma resumida, conforme quadro 5.

As entrevistas foram desenvolvidas tomando por referência os princípios de entrevista não diretiva e guiada, segundo Richardson, que têm por objetivo descobrir aspectos de determinada experiência e possíveis ênfases significativas nas pessoas envolvidas com a mesma. Nesta modalidade de entrevista, o pesquisador conhece previamente os pontos que deseja pesquisar e, com base neles, formula algumas questões a serem tratadas na entrevista.¹¹⁴ Nesta pesquisa, elaborou-se a seguinte questão geradora: "Quais foram os aspectos mais significativos e relevantes do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso - Turma I da FURB, em relação à sua formação enquanto profissional para esta área do conhecimento?"

Os encontros aconteceram em diferentes locais da cidade de Blumenau, na Universidade e na residência dos entrevistados. Após o contato inicial, foram apresentados aos participantes da entrevista: o objetivo da atividade e respectiva forma de condução; os critérios utilizados para a definição do grupo de egressos a ser entrevistado; a possibilidade de uso de gravador, visando maior fidelidade na transcrição das informações dadas; o retorno por escrito das

¹¹⁴ Roberto Jarry RICHARDSON *et alii*, *Pesquisa social*, p. 163-172.

falas após a transcrição das fitas e a opção de decisão pelo anonimato ou não da identidade dos entrevistados.

Os encontros foram pontuados por uma salutar e saudosa alegria, grávida de memórias de um período em que ambos, entrevistadora e entrevistados, ousaram construir a muitas mãos uma experiência diferenciada num contexto de formação docente para o Ensino Religioso extremamente conflitante e desafiador, mas inegável historicamente intransferível.

Memória é uma palavra muito antiga, originária do sânscrito que se refere ao desejo de se manter viva a saudade. Tem a mesma raiz etimológica da palavra desejo; a memória faz com que o fogo do desejo se reative entre as diferentes gerações. Para Soave, missionária leiga e escritora italiana radicada no Brasil há dez anos,

fazer memória é recordar, fazer voltar ao coração. Memória tem a ver com a saudade das coisas passadas que, voltando ao coração, reavivam o desejo e trazem o cheiro de vida futura. Memória é saudade e arrepio pelo que ainda vai acontecer.¹¹⁵

A pesquisa participante em sua multiplicidade de formas detém o poder de desencadear reflexões e mobilizar objetivamente subjetividades que podem impulsionar e gerar processos de superação. Demo argumenta que a metodologia pertinente à pesquisa participante é dialética, "porque assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas"¹¹⁶, tendo na prática, a exemplo

¹¹⁵ Maria SOAVE, *Luas... contos e en-cantos dos evangelhos*, p. 59.

¹¹⁶ Pedro DEMO, *Elementos metodológicos da pesquisa participante*, p. 129.

da teoria, também um componente essencial do processo de conhecimento e de intervenção da realidade.

O processo de transcrição das fitas, devolução dos textos para os entrevistados com o objetivo de confirmar dados e falas, mas principalmente reler fragmentos de sua história pessoal, trouxe novas e maiores possibilidades de ampliar e ao mesmo tempo aprofundar algumas questões postas. Para Thompson, um dos argumentos em favor do exercício de entrevistas não é

a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro subjetivo de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, como lhe dá destaque, o que deixa de lado e as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista; mas para este fim, essas coisas se tornam no texto fundamental a ser estudado.¹¹⁷

3.0 - Sistematização dos dados coletados: identificando o urdume

Após o desenvolvimento da coleta de dados nos documentos em relação ao objetivo proposto e a transcrição das falas dos egressos entrevistados, seguida da conferência da transcrição com os mesmos, foram elaborados os resumos dos dados coletados que fundamentam a organização dos quadros-síntese 1, 2, 3, 4 e 5 como uma das possíveis formas de sistematização do processo desenvolvido.

Os dados coletados e identificados nos documentos e nas entrevistas realizadas, foram sistematizados em função da

incidência de "aspectos mais freqüentes e relevantes". Buscavam uma visualização o mais fácil e objetivamente possível de um contexto macro. Na identificação de suas particularidades, tinha-se como objetivo apontar luzes norteadoras para a definição de um referencial teórico adequado que embasasse a continuidade da problemática em pesquisa.

Os dados coletados a partir do resumo de suas ênfases registradas em texto, foram agrupados em cinco quadros-síntese. Considerando a natureza e o conteúdo desta pesquisa, foram destacados cinco aspectos aqui denominados como categorias de investigação, buscando atender ao problema e aos objetivos da pesquisa em desenvolvimento. São eles: a) Ensino e Pesquisa, por se tratarem de aspectos educativos e pedagógicos; b) Fenômeno Religioso, por se tratar do referencial objeto desta pesquisa; c) Saber e conhecimento, por se tratar de pesquisa que se compromete com saberes estabelecidos e conhecimentos que se ampliam e reformulam; d) Pessoa e Desenvolvimento Humano, pelo fato deste trabalho ter sentido na medida em que envolve e se compromete com os seres humanos entendidos como pessoas que agem histórica e politicamente, na perspectiva de sua natureza biológica, psicológica, social e transcendente. Essas quatro categorias de investigação nortearam a organização dos dados apresentados nos quadros-síntese de 1 a 6.

O Projeto de Autorização do Curso, o Projeto de adequação da Grade Curricular, as atas e correspondências relativas ao seu período de desenvolvimento, os Pareceres de Aprovação de ambos e 36 (trinta e seis) Planos de Ensino das

¹¹⁷ Paul THOMPSON, *A voz do passado*, p. 258.

disciplinas oferecidas pelo curso formam o grupo de documentos analisados que deu origem ao quadro 1.

Estes documentos apresentam os registros do período de planejamento e elaboração do Curso que correspondem aos anos de 1995 a 1997 e planejamento das ações e reflexões curriculares durante todo o período de formação. Expressam de modo particular os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da proposta de Curso de Licenciatura em Ensino Religioso da FURB em seus diferentes desdobramentos curriculares. Esses documentos se mostraram valiosos no sentido de detectar o substrato de intenções e ações a direcionar a execução do curso em si.

Os aspectos mais freqüentes e relevantes, na avaliação da pesquisadora, nestes documentos analisados foram os seguintes: ensino e pesquisa na área das ciências humanas e religiosas de cunho universal; experiências pedagógicas competentes, qualitativas e contextualizadas; prática aberta ao diálogo ecumênico e compromisso ético respeitando e acolhendo o diferente; uso de referencial ético-religioso para confrontar-se com vivências, costumes, culturas, modelos sociais e leis existentes; prática pedagógica para descoberta do referencial do Ensino Religioso: a vida em todos os sentidos, não as doutrinas como normas e informações das inúmeras religiões; mobilização das capacidades, potencialidades e talentos a serviço da sociedade, fazendo com que a criança, o adolescente, o jovem valorizem sempre mais a liberdade, a justiça, a solidariedade; habilitação para o pleno exercício pedagógico, através da busca e construção do conhecimento a partir de categorias, conceitos e práticas que expressem a relação com o transcendente na vida humana e dêem informações sobre o fato religioso e suas

conseqüências socioculturais no universo pluralista da educação; reflexão sobre as bases das diferentes religiões, a compreensão do fato religioso em suas diversas manifestações, buscando a visão de totalidade do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar; colaboração com todo o processo educativo, com capacidade de analisar a educação em âmbito social, cultural, antropológico, filosófico, ético, pedagógico, científico, psicológico e religioso; desempenho docente que priorize pessoas em relação, com base na observação, na reflexão, na pesquisa para a construção de um saber coletivo numa sociedade participativa; inserção funcional no quadro do magistério; uso de referencial teórico-metodológico que subsidie uma leitura e interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual, visando a construção de uma sociedade justa e fraterna, tendo o ser humano como sujeito e autor de sua história; prática pedagógica visando o pleno desenvolvimento do/a educando/a; respeito à pluralidade cultural religiosa do espaço escolar; formação no campo das ciências com ênfase nas ciências humanas; fundamentação teórica voltada à reflexão e ação no campo pedagógico; desenvolvimento de uma consciência crítica; visão e ação criativas, contextualizadas com vistas à totalidade na perspectiva interdisciplinar; conhecimento do ser humano na sua integralidade e dentro do contexto no qual está situado; desenvolvimento de sensibilidade, discernimento e equilíbrio nas relações com o fato religioso e suas diversas manifestações; desenvolvimento da capacidade de tradução pedagógica da linguagem religiosa, adaptando-a em nível de desenvolvimento dos educandos; exercício de práticas pedagógicas dinâmicas e significativas, envolvendo o diálogo, a partilha, a pesquisa e a ação no cotidiano; integração

entre prática e teoria; valorização do ser humano e natureza; identificação nas diversas culturas de elementos do bem comum; inserção no contexto educativo e comunitário; percepção das manifestações do transcendente no cotidiano; vivência de experiências religiosas e comunitárias significativas; compromisso com a vida numa dimensão de esperança, luta e conquista; a defesa da vida em suas múltiplas manifestações; o exercício e busca do bem comum; a metodologia do "aprender - aprendendo" e "fazer - fazendo"; uma práxis reflexiva e transformadora; a valorização do "ser" acima do "ter" e uma educação plena e de qualidade.

A partir destas observações destacou-se, de acordo com o problema e os objetivos 1 e 2 desta pesquisa, o que está impresso no quadro 1.

Quadro 1 – Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação de docentes para o Ensino Religioso, elencados a partir da pesquisa dos documentos de organização e planejamento do curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
Ensino e pesquisa	Criticidade Cunho universal Contextualização Ecumenismo Compromisso ético tendo a vida como referencial maior Acolher, conhecer, respeitar e valorizar o não-igual Autonomia para a liberdade, justiça e solidariedade Mobilização de talentos, potencialidades e capacidades Percepção do ser humano como ser bio-psico-sócio-transcendente Profissionalização e remuneração funcional Emancipação humana
Fenômeno Religioso	Transcendência humana e das instituições Pluralidade cultural religiosa Totalidade e particularidades Criticidade Cunho universal Percepção do transcendente e do sagrado no cotidiano.
Saber e conhecimento	Coletivo Plural Inclusivo Participativo Teorizar para reflexão e ação Inter e transdisciplinaridade Valorização dos seres humanos e da qualidade ambiental Dialógico
Pessoa e Desenvolvimento Humano	Ser histórico Ser político Ser de relação Ser integrado, bio-psico-sócio-transcendente Criatividade, criticidade e autonomia Sensibilidade e discernimento nas relações com o não-igual Dialética nas mediações Dialógica para as mediações Reciprocidade na construção, organização e partilha Esperança e conquista Defesa da vida Bem comum Ser mais que Ter

Os aspectos mais frequentes e relevantes para formação do docente de Ensino Religioso, identificados em 10 (dez)

atas do colegiado e em 16 (dezesesseis) Relatórios de Estágio Supervisionado realizado pelos egressos em classes do Ensino Fundamental e Médio¹¹⁸, possibilitaram a constituição do quadro nº 2, que se apresenta descrito posteriormente aos aspectos elencados a seguir: crescimento em conhecimentos e vivências; exercício do diálogo na prática pedagógica desenvolvida; construção coletiva do conhecimento; inter-relação entre prática e teoria nas atividades desenvolvidas; competência, segurança e responsabilidade no exercício da docência; ampliação da visão educacional como um todo; exercício de alteridade em relação ao diferente no grupo de trabalho, na Unidade Escolar foco de estágio e nas diferentes atividades desenvolvidas; construção de uma postura ética no grupo de estudos e profissional; acesso e desenvolvimento do ensino-pesquisa-extensão; clareza quanto à nova concepção do Ensino Religioso; prática pedagógica voltada para as diferentes necessidades dos educandos; reflexão e ação voltadas para uma prática docente inter e transdisciplinar; interação com o grupo docente e discente da Unidade Escolar foco de estágio; interesse, participação e criatividade dos educandos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido; tranqüilidade e domínio do conteúdo a ser trabalhado; desenvolvimento da pesquisa, estudo e reflexão individual e em grupo; sentimento de compromisso com a educação e a melhor forma de trabalho para o pleno desenvolvimento dos educandos;

¹¹⁸ Os relatórios de Estágio Supervisionado apresentam uma proposta integradora que se pauta por um trabalho cooperativo desenvolvido por equipes de trabalho. Contempla projetos de interação e intervenção na comunidade escolar com o corpo discente, docente e administrativo da Unidade Escolar pólo. Os Projetos de Prática de Ensino construídos coletivamente foram sendo operacionalizados de forma individual e coletiva. O processo de avaliação processual individual e coletivo reuniu, na multiplicidade de suas modalidades e sujeitos, um valioso instrumental para esta pesquisa. Cada relatório contém em média de 200 a 250 páginas.

respeito, integração e intervenções qualitativas nas diferentes Unidades Escolares foco de estágio, qualidade nos projetos de estágio curricular; clima de respeito, amizade, auxílio, compreensão, reciprocidade, diálogo e muita construção coletiva nos diferentes grupos de trabalho; curiosidade, conhecimento, respeito, e maior valorização da disciplina de Ensino Religioso na comunidade escolar; atualização, aperfeiçoamento e realização profissional; percepção da necessidade de uma formação continuada.

Quadro 2 – Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação de docentes para o Ensino Religioso elencados a partir da pesquisa documental das atas e dos relatórios de estágio dos egressos do curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
Ensino e pesquisa	Ampliação de conhecimentos e vivências Interação Responsabilidade Acesso a dados Identificação de necessidades dos estudantes Inter e transdisciplinaridade. Formação continuada. Curiosidade Descobertas
Fenômeno Religioso	Responsabilidade pelo outro e o diferente Identidade pessoal e Fenômeno Religioso Dinâmico, inconcluso e inacabado Alteridade
Saber e conhecimento	Conhecimento vivenciado Construção coletiva Alteridade Acesso a todos Apoiado no cotidiano e no contexto Inter e transdisciplinar Dinâmico, inconcluso e inacabado
Pessoa e desenvolvimento Humano	Dialogicidade Alteridade Ser relacional e interativo Formação continuada Ser comprometido com o poder que exerce e que sofre Postura ética Curiosidade, dinamismo, inconclusividade e inacabamento

A leitura dos 23 (vinte e três) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ofereceu a oportunidade de identificar diferentes olhares e motivações que levaram os acadêmicos dessa primeira turma de graduandos em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso a optarem por determinados temas. Nos dados coletados, chamou atenção a percepção de ciência por parte dos acadêmicos como "um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do *outro*, a quem mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir", segundo o antropólogo e pesquisador brasileiro Carlos Rodrigues Brandão.¹¹⁹ Os aspectos mais freqüentes e relevantes apontados enquanto temáticas, motivações, resultados e desafios identificados nessa coletânea de documentos são os seguintes: prática pedagógica atenta para diversidade cultural religiosa no espaço escolar; busca de maiores referenciais para um melhor equilíbrio entre prática e teoria no cotidiano educativo; exercício para resgatar a autenticidade do fenômeno religioso e da espiritualidade que alimenta a vida e a dimensão da fé popular; desafio das disciplinas e docentes do curso para temas integrados no cotidiano escolar e social catarinense; dificuldades percebidas no cotidiano educativo e estágio supervisionado, a partir do desconhecimento das diferentes tradições religiosas dos educandos, seus conteúdos e conseqüentes implicações nas relações no espaço escolar; noção de relevância do conhecimento histórico da disciplina de Ensino Religioso; percepção da contribuição qualitativa dos conteúdos de transcendência no plano social; necessidade de efetivar um espaço de educação infantil voltado para o desenvolvimento da

¹¹⁹ Carlos Rodrigues BRANDÃO, *Repensando a pesquisa participante*, p. 12.

criança e ampliação dos seus conhecimentos em relação à dimensão religiosa; resgatar a capacidade de pensar da criança; necessidade de valorização e conhecimentos da cultura e religiosidade de determinado povo ou grupo social; o desafio da prática educativa na disciplina de Ensino Religioso desencadeado no estágio supervisionado.

Quadro 3 - Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação de docentes para o Ensino Religioso elencados a partir da pesquisa documental dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos egressos do curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
Ensino e pesquisa	Pluralidade de situações Aprofundamento de questões teórico-práticas Inserção no contexto, história e cotidiano das comunidades Inter e transdisciplinaridade
Fenômeno Religioso	Fenômeno religioso e espiritualidade na vida cotidiana Diferentes práticas e tradições religiosas no espaço escolar, comunidades e sociedade Transcendência no plano social Dimensão religiosa na educação infantil Cultura e religiosidade de grupos específicos
Saber e conhecimento	História do Ensino Religioso e Tradições e Movimentos Religiosos Críticidade e contextualização Ampliação e aprofundamento de conhecimentos Construção pela pesquisa Valorização de outros saberes e conhecimentos Capacidade de pensar da criança
Pessoa e Desenvolvimento Humano	Relações e interações no espaço escolar e comunidades Percepção, conhecimento e valorização do "outro" como diferente Relações e interações com o/s diferente/s Ampliação de horizontes Convivência com outros saberes e conhecimentos

O Projeto de Reconhecimento do Curso, os Relatórios de Avaliação Institucional e Processo de Reconhecimento do

Curso em pesquisa possibilitaram identificar os aspectos significativos e relevantes indicados pelos profissionais avaliadores responsáveis por essas atividades educacionais.

A análise desses documentos forneceu os seguintes aspectos: organização curricular entendida como um meio dinamizador no conjunto das disciplinas oferecidas, possibilitando um aprofundamento dos temas específicos; necessidade de futuras adequações da carga horária de algumas disciplinas e constante atualização do acervo bibliográfico; pertinência do curso para qualificar docentes para o Ensino Religioso; possibilidade real e concreta, nas mudanças ocorridas na passagem do terceiro milênio e nas esperanças que estão nascendo, de trabalhar sob o signo de uma concepção teórica de mundo, capaz de criar uma civilização, mais humana, responsável, fraterna e solidária; relevância dos objetos de estudo dos diferentes Trabalhos de Conclusão de Curso; significativa competência profissional dos graduados; projeto pedagógico, rigorosamente organizado, potencialmente promissor e catalisador de uma coerência real; divulgação qualitativa do curso pela prática docente e estágio curricular supervisionado no Ensino Fundamental e Médio; compromisso e postura ética do grupo docente e discente; inserção comunitária dos docentes e discentes através da realização de palestras nas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, Unidades Escolares, Instituições Religiosas e outras Instituições de Ensino Superior; visitas, pesquisas e convivências com grupos de acampados, moradores de rua, grupos indígenas e cafuzos, portadores de necessidades especiais, diferentes tradições religiosas e movimentos religiosos, associações de pais e moradores nos bairros, Organizações Não Governamentais, Conselhos

Municipais de Educação, da Criança, do Adolescente e Idosos; desenvolvimento de conhecimento teórico e prático.

Quadro 4 – Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação docente para o Ensino Religioso elencados a partir da pesquisa documental da Avaliação Institucional e Projeto e Processo de Reconhecimento do curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
Ensino e pesquisa	Organização curricular como meio Atualização e ampliação acervo bibliográfico Abordagem e temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso Projeto pedagógico Inserção no cotidiano das comunidades Qualificação de docentes Compromisso e postura ética docente e discente Aprofundamento das temáticas
Fenômeno Religioso	Construção de uma civilização mais humana, fraterna e solidária Aprofundamento de temáticas específicas (TCCs) Inserção no cotidiano das comunidades
Saber e conhecimento	Práticos e teóricos Pertinência para qualificar os docentes Temas dos Trabalhos de Conclusão do Curso Compromisso e postura docente e discente Contextualização na inserção comunitária
Pessoa e Desenvolvimento Humano	Ser em relação, de relações e em interação Compromisso e postura ética docente e discente Construção de uma civilização mais humana, fraterna e solidária Inserção nas comunidades e diferentes grupos e movimentos sociais Competência profissional

O exercício de entrevistar e ser entrevistado, como já comentado anteriormente, possibilitou inúmeras e diferentes leituras da questão em análise, assim como sinalizou para outros focos, possíveis objetos de estudo de fundamental relevância para futuras pesquisas a serem desenvolvidas. Cada entrevista foi portadora de novas e diferentes perspectivas, que, entretidas nas histórias de vida dos seus narradores, partir do exercício de relato oral de vida¹²⁰, foram revelando

¹²⁰ Segundo Queiroz, dentro da pesquisa que envolve histórias de vida, existem variações entre as histórias orais de vida, que é um relato do narrador sobre sua existência, os relatos orais de vida, que se apresenta como uma narração mais dirigida a certos aspectos de vida, e os

marcas individuais e por vezes coletivas em função do período de licenciatura para o Ensino Religioso vivenciado.

As expectativas e os sentimentos em função da co-participação na elaboração deste trabalho eram diferentes, assim como os seus sujeitos. Timidez, apreensão, entusiasmo, curiosidade, alegria, saudade, processo de luta, participação, consciência profissional, humildade e principalmente um ilimitado desejo de contribuição foram alguns dos tons que subsidiaram o tracejado deste exercício de pesquisa. Essa "cumplicidade ontológica" com certeza se revelou um dos fortes impulsos a redefinir constantemente os limites da alteridade, subjacentes a este trabalho de pesquisa.¹²¹

As entrevistas realizadas vieram ampliar e/ou enfatizar alguns aspectos identificados nos documentos, destacando algumas questões enquanto pontos vitais e nevrálgicos na temática em pesquisa, conforme revela o quadro 5.

Este quadro foi construído a partir dos registros que se seguem: crescimento pessoal e profissional; exercício da alteridade, Unidade Escolar foco de estágio e comunidade em geral; abertura para novos conhecimentos, leituras e perspectivas; reflexão e discussão sobre questionamentos existenciais e profissionais e sua imbricação com questões e posturas pessoais relativas à religiosidade e fé; quebra de paradigmas epistemológicos e pedagógicos; descoberta e compreensão do "outro", do "diferente", a partir do próprio

depoimentos orais, dos quais se procura extrair dados mais informativos e factuais. Maria Isaura Pereira de QUEIROZ, *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, e Alice Beatriz da Silva Gordo LANG, *História oral*.

espaço de formação docente do curso; pesquisas e visitas desenvolvidas (no grupo indígena, nos cafuzos, nas diferentes tradições e grupos religiosos, nos acampados, e outros); aprendizado e construção do respeito enquanto caminho para um diálogo enriquecedor e superador de preconceitos e paradigmas; importância de conhecer, ouvir, aceitar o "outro", o "diferente"; percebê-lo na sua totalidade para poder trabalhar as diversas questões relacionadas à religiosidade e fé dos educandos; incentivo à busca de mais conhecimentos e formação continuada a partir do próprio contexto do curso; conscientização e alegria de se perceber um profissional da educação com habilitação em Ensino religioso; construção coletiva de conhecimentos, espírito de unidade, considerando a diversidade presente nos diferentes grupos de trabalho e atividades; produção científica a partir dos Trabalhos de Conclusão do Curso; capacidade de argumentação e interação social no desenvolvimento e apresentação em banca e seminário dos diferentes trabalhos e pesquisas desenvolvidas; postura ética e profissional dos docentes do curso como um referencial para os acadêmicos; qualidade e quantidade de conhecimentos adquiridos; construção de uma ética profissional; desenvolvimento da confiança e autonomia na alteridade; relação constante entre teoria e prática; respeito ao ser humano, às diferentes tradições religiosas, ao mundo que circundante; integração entre docentes/discentes/coordenação/comunidades educativas; investimento do Estado na qualificação docente do profissional de ER; capacitação para atuar no cotidiano enquanto docente de Ensino Religioso como também em outras

¹²¹ Cf. Carlos Rodrigues BRANDÃO, *Repensando a pesquisa participante*, p. 13.

áreas afins; construção de percepção histórica diferenciada; nova visão de mundo - ser humano - educação - Ensino Religioso; construção coletiva do conhecimento; forte fundamentação teórica e prática; conhecimento teológico das diferentes tradições religiosas; mediação de conflitos visando crescimentos individual e coletivo.

Quadro 5 - Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação de docentes para o Ensino Religioso elencados a partir das entrevistas com egressos do curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
Ensino e pesquisa	Diversidade de práticas, metodologias e contextos Relação entre teoria e prática Quebra de paradigmas Construção coletiva Alteridade Produção científica Construção de ética profissional Inserção no cotidiano das comunidades e grupos sociais Aprendizado com o diferente, o "outro" Postura ética e profissional Reflexão e ação
Fenômeno Religioso	Alteridade Conhecimento e valorização do diferente religioso Inserção nas comunidades, grupos e movimentos sociais Postura ética e profissional Quebra de paradigmas Questionamentos existenciais
Saber e conhecimento	Construção coletiva Novos olhares, conhecimentos e perspectivas Alteridade Pluralidade Postura ética e profissional Qualitativo Epistemológico e pedagógico Percepção diferenciada de história Quebra de paradigmas Produção científica
Pessoa e Desenvolvimento Humano	Percepção e vivência da alteridade Crescimento pessoal e profissional Diálogo e em necessidade de diálogo Postura ética e profissional Construção de ética profissional Confiança e autonomia na alteridade Mediação de conflitos Formação continuada Quebra de paradigmas Reflexão e ação Processo de conscientização Questionamentos existenciais Capacidade de argumentação e interação social Conscientização do ser humano e ser profissional Espírito de unidade Respeito ao ser humano, ao "outro" e planeta

Considerando os indicadores apresentados nos quadros-síntese 1, 2, 3, 4 e 5, foram identificados aspectos que se

repetiram literal ou significativamente, possibilitando o encaminhamento da organização de uma síntese de todo o processo de pesquisa social desenvolvido, que se encontra no quadro abaixo descrito:

Quadro 6 - Síntese de aspectos significativos e relevantes para formação de docentes para o ER elencados a partir da pesquisa documental e entrevistas com egressos do Curso pesquisado.

CATEGORIA	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS E RELEVANTES
1. Ensino e pesquisa	1.1 - Organização curricular como meio que relaciona teoria e prática no aprofundamento das interações geradoras de conhecimentos 1.2 - Postura ética como compromisso, responsabilidade, e consciência na emancipação humana 1.3 - Conhecimento e criticidade na contextualização da diversidade e pluralidade 1.4 - Promoção de autonomia para mobilizar capacidades, talentos e dons para a liberdade, justiça e solidariedade 1.5 - Processo gerador de formação continuada inter e trans disciplinar, que atenda às necessidades de possibilidades de formação 1.6 - Promoção da percepção de natureza bio-psico-sócio-transcendente dos seres humanos
2. Fenômeno Religioso	2.1 - Relação entre iguais e não-iguais na pluralidade, totalidade e particularidades 2.2 - Busca da identidade do sagrado 2.3 - Construção que envolve a religiosidade e o espiritual no cotidiano da civilização humana 2.4 - Dimensão de compreensão da vida como aspecto inconcluso e inacabado
3. Saber e conhecimento	3.1 - De natureza coletiva, inconclusa, participativa e crítica 3.2 - De natureza inter e transdisciplinar ao tratar dos seres humanos e do planeta numa perspectiva dialógica 3.3 - Contextualizado e comprometido com a alteridade, a ética, e a história de novos horizontes epistemológicos
4. Pessoa e Desenvolvimento humano	4.1 - Ser histórico, político, de relação e integrado numa dimensão bio-psico-sócio-transcendente 4.2 - "Ser mais que Ter" como referencial de construção civilizatória e cultural 4.3 - Postura e compromisso ético e profissional

A partir das informações sintetizadas no quadro acima, foi desenvolvida uma interação das categorias enunciadas com os dados dos documentos e as falas das entrevistas. O passo seguinte foi circunscrever a título de circunscrição de alguns pontos estratégicos que auxiliassem no encaminhamento de relações com o referencial teórico deste trabalho, assim como subsidiar o capítulo referente às conclusões.

4.0 - Circunscrição de alguns pontos: encontrando traços comuns

No decurso da coleta de dados e no processo de sistematização dos mesmos em quadros-síntese, alguns pontos foram se fazendo presentes com maior freqüência enquanto traços comuns na diversidade dos documentos analisados e entrevistas realizadas.

Num exercício de circunscrição temporária, para num momento subsequente possibilitar a busca de novos "romper fronteiras", em sentido de alargamento e aprofundamentos epistemológico e pedagógico, foram aqui destacados, três "pontos" que, no entretecer de suas tramas, conferiram desenho e colorido próprio à experiência em pesquisa.

Num primeiro momento, chamaram a atenção da pesquisadora as questões relativas aos indicativos para uma formação docente que percebe e considera o ser humano na diversidade de suas relações e interações num contexto de pluralidade. Os documentos e entrevistas apontaram uma forte incidência dessa questão no processo de formação docente desenvolvido, não somente enquanto um princípio a ser observado na futura prática do profissional em formação, mas no próprio exercício formativo.

A entrevista nº 5 (anexo 2) relata o seguinte:

Só aprendemos enquanto grupo porque foi oportunizado pelos docentes, pelos colegas (na sua grande maioria) de começar primeiro, a estar observando, refletindo o que estávamos recebendo enquanto fundamentação teórica, em nível de conhecimento enquanto informação e, ao mesmo tempo, estar colocando em prática com o colega do grupo, que era nosso primeiro outro mais próximo. No curso de Ciências da Religião, encontramos o primeiro diferente; o colega que sentava atrás, ao lado, à frente, os colegas que se reuniam no grupo para fazer as leituras, os colegas que se chocavam nas idéias, nas percepções diferentes de entendimento daquilo que se trabalhava, nos muitos momentos do grupo na sala de aula. O primeiro "diferente" com o qual nos deparamos foi o nosso próprio grupo. Os professores com seus diferentes conhecimentos, características físicas diferentes, os seus jeitos de ser e trabalhar estes aspectos da religiosidade, uns mais voltados para pesquisa, outros para a teoria, outros para as vivências e, esta mistura toda foi nos levando a esta reflexão.(...) Tivemos a oportunidade muito grande de nos olharmos enquanto grupo de pessoas diferentes vindo com formações diferentes, com convívio familiar diferente, com educação de tradições religiosas diferentes. Na realidade, enquanto profissionais da educação nós não tínhamos esta idéia que o outro era diferente, mas tão diferente, que não era percebido enquanto diferente, mas discriminado simplesmente enquanto diferente.

A percepção encarnada dessa alteridade deteve o poder de inquietar, gerar conflitos, desalojar, desafiar e impulsionar para novas e inusitadas práticas, não prontas e acabadas, mas próprias dos que são movidos por um despertar de algo antes invisibilizado. De modo particular, os depoimentos sobre as saídas em campo, os relatórios de estágio e Trabalhos de Conclusão de Curso apontaram nessa direção.

Uma formação docente que promove conhecimentos tecidos pelo estudo, pesquisa e vivência num constante movimento instigador de desvelamento e construção na des-construção e re-construção de conhecimentos postos, considerando a totalidade na pluralidade e singularidades dos envolvidos, carrega reais possibilidades de contribuir e marcar qualitativamente a formação de profissionais no seu devir cotidiano.¹²²

O entrevistado nº 7 (anexo 2), outro egresso do curso, educador na pré-escola e séries iniciais no decorrer do Curso, declara que

a convivência com os/as diferentes me fez crescer enquanto ser humano. (...) Na visita ao assentamento em Araquari, do Movimento dos Sem Terra, eu consegui romper com a ideologia que era responsável pela minha visão de mundo e sociedade. (...) Através das Práticas de Ensino fui me descobrindo enquanto professora de Ensino Religioso. Peguei o gosto pela disciplina e me re-descobri ainda mais enquanto profissional da educação, pois isto independe da área de atuação. (...) alicerçou minha formação, me conduziu também ao Curso de Pedagogia e me permitiu assumir minha identidade de Professora de Ensino Religioso.

Para Freire, a experiência discente é fundamental para a prática docente que se terá no dia de amanhã ou para a que já está sendo desenvolvida simultaneamente à do processo formador.¹²³

Outro ponto a ser destacado foram as questões pertinentes à percepção e elaboração de conhecimentos, identificadas no decorrer do processo de formação docente desenvolvido. A coletânea dos dados pesquisados apontou para

¹²² Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 73, 75-78.

o estudo, a pesquisa, a troca de saberes, a produção científica, o diálogo e a reflexão contínuos como aspectos relevantes de um processo de construção que impulsionou, mobilizou e viabilizou possibilidades de acesso aos conteúdos teórico-práticos presentes num currículo desafiador, gerando crescimento e busca de novos e maiores aprendizados no âmbito profissional e pessoal dos envolvidos.

A entrevista nº 1 (anexo 2) relata que

as idéias, os pareceres, os planejamentos, as técnicas, a avaliação; tudo foi muito, muito construído a muitas mãos. (...) Uma coisa muito válida foi esta construção, esta busca, este respeito com a idéia do "outro", a participação do "outro".

De acordo com a entrevista nº 5 (Anexo 2), houve muito crescimento não só pelos novos conhecimentos, mas também pelas metodologias oferecidas.

Só o conhecimento não era importante naquele momento. O conhecimento era relevante porque precisaríamos dele para nos fundamentar, mas a troca de vivências e experiências foi dando uma outra característica a este conhecimento que a gente ia trabalhando. As pesquisas que íamos fazendo, as discussões, as vivências particulares começaram a trazer algumas reflexões muito mais profundas e não apenas o mero conhecimento. (...) Nós crescemos enquanto pessoas, enquanto seres humanos, enquanto profissionais; não apenas adquirimos conhecimentos.

As falas dos dois alunos egressos do Curso deflagram, nas palavras de Sacristán, as conseqüências "de se viver uma experiência em um ambiente prolongado que propõe - impõe - todo um sistema de comportamento e valores e não apenas de

¹²³ Cf. Id., *ibid.*, p. 100.

conteúdos de conhecimentos a assimilar¹²⁴”, que se configuraram próprias das práticas cotidianas de um currículo real num exercício formativo.

São práticas responsáveis pela conjugação dos ditos saberes teóricos (elaborados historicamente pela humanidade) que pela sua própria natureza histórica reclamam novas percepções e construções no encontro com os ditos saberes práticos (elaborados no devir cotidiano). Neste sentido, Freire afirma que

como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.¹²⁵

As diferentes conjugações dos saberes práticos e teóricos e suas múltiplas relações e construções no cotidiano do processo de formação docente do Curso apresentaram-se na pesquisa desenvolvida, como um dos pontos relevantes a chamar a atenção da pesquisadora, pela frequência e pelos desdobramentos identificados no cotidiano formador do Curso. Este se apresentou como um dos pontos a mover diversos estudos, pesquisas, os Trabalhos de Conclusão de Curso e reflexões desenvolvidos no interior das diferentes disciplinas curriculares assim como a integrar e/ou ser ponto dissonante, foco de discussão, análise e reorganização nos processos de ensino-aprendizagem pertinentes às mesmas.

¹²⁴ J. Gimeno SACRISTÁN, Currículo e diversidade cultural, p. 86.

¹²⁵ Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 53.

Segundo Oliveira e Souza, o exercício didocente¹²⁶ desenvolvido no Curso despertou para a necessidade de encontrar novas formas, em outros contextos de pesquisa-ação, onde prática e teoria não se situassem em pólos opostos. Uma vez que ambas se percebem na totalidade das ações, pensamentos e emoções dos seres humanos, podem alcançar o equilíbrio ao se conciliarem simultaneamente.¹²⁷ Esta reflexão remete a Streck, quando este afiança que

podemos conceber a teoria como a fala que a prática insatisfeita com sua incompletude realiza sobre si mesma e a prática como a encarnação ou corporificação das novas falas que vão se gerando. Neste permanente diálogo entre as práticas e as teorias se pode gestar um ensino capaz de promover o aprender por toda a vida.¹²⁸

Rastreado além, ousando auscultar mais profundamente, no intuito de ousar apreender um possível dinamismo interior a fomentar as ênfases detectadas na pesquisa ensejada, eis que um possível amálgama se desvelou a concatenar urdidura e trama num movimento interativo e integrador, constituindo uma das possíveis tessituras no exercício de formação docente em pesquisa.

Catani, em um de seus trabalhos sobre memória e formação docente, cita W. Benjamin que, ao ponderar sobre a escrita de Proust, diz que "o importante para o autor que rememora não é

¹²⁶ Freire usa as expressões didocente e dodiscente para explicitar o exercício do aprender/ensinar e ensinar/aprender que circunscreve os sujeitos envolvidos no exercício pedagógico próprio a uma educação progressista. Segundo ele, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 25).

¹²⁷ Rosana OLIVEIRA, Napoleão SOUZA, *Uma prática pedagógica para a disciplina de Ensino Religioso no 1º e 2º ciclo do ensino fundamental*, p. 5.

¹²⁸ Danilo Romeu SRECK, *Pedagogia no encontro dos tempos*, p. 110.

o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração”¹²⁹. Seguindo essa linha de reflexão, poder-se-ia tentar perceber, nos dados coletados e de modo particular nas falas dos entrevistados, o tecido que será o suporte e substrato a visibilizar os diferentes aspectos apontados como mais freqüentes e significativos na pesquisa empreendida.

Nesse sentido, ousar-se-ia dizer que a percepção do “outro”, numa relação de respeito na alteridade, desdobrou-se paulatinamente num compromisso com o ser humano na multiplicidade de suas relações, necessidades e interações e num exercício de formação docente; orientou e definiu suas opções teóricas e metodológicas, suas práticas cotidianas, mediou seus conflitos e impulsionou suas esperanças, enquanto substrato a subsidiar uma experiência formadora para o magistério em Ensino Religioso.

Diferentes referências nos documentos pesquisados e depoimentos colhidos convergem para o enunciado dessa hipótese. Percebe-se que, nas variantes de matizes no desenho do processo formador empreendido, uma *força-presença indelével* define e significa o seu tracejado, fazendo uma diferença decodificada por alguns. São as questões relativas à ética e ao compromisso do profissional da educação, que detém o poder de imprimir a marca da “boniteza e decência”¹³⁰ em qualquer projeto que se propõe a ser formador de docentes.

Na leitura do entrevistado nº 2 (anexo 2),

pequenas coisas, pequenas ações cotidianas revelam a ética de um profissional da educação.

¹²⁹ Denice Bárbara CATANI, *Docência, memória e gênero*, p. 16.

¹³⁰ Este é a terminologia utilizada por Freire para tecer suas reflexões sobre ética e estética no que concerne ao trabalho do discente (*Pedagogia da autonomia*, p. 36).

Ser pontual, avaliar bem, usando de critérios claros e objetivos, o respeito do aluno para com professor e vice-versa, a questão da entrega dos trabalhos por parte dos alunos e professores, a leitura cuidadosa dos trabalhos dos alunos pelos professores, ler tudo, avaliar com tempo, trocar conhecimentos com seus colegas, indicar literatura (bibliografia); isto do meu ponto de vista, também faz parte da ética profissional. Não criticar quando uma pessoa não está presente, são algumas das coisas que aprendi no curso e levo para a vida.

Outro egresso do curso registra em um dos depoimentos avaliativos do Curso que

o período de formação acadêmica foi de vital importância na construção de uma postura ética onde o principal sentimento trabalhado foi o de alteridade, ou seja, o sentimento de respeito e compreensão quanto à cultura e principalmente à tradição religiosa do outro.¹³¹

Esta declaração remete ao Projeto de Autorização do Curso, quando este apresenta que "a adequada formação do professor será determinante na condução de uma prática aberta ao diálogo ecumênico e compromisso ético respeitando e acolhendo o diferente"¹³².

Os processos internos deflagrados em qualquer projeto de formação docente que incorpore a pluralidade cultural em sua proposta, segundo Sacristán, não podem ater-se às falas de seus mediadores. Torna-se imprescindível e determinante a opção por ações pedagógico-didáticas e uma postura coerente dos mesmos, estimulando uma perspectiva que incorpore a complexidade da cultura e experiência humanas. Exige muita sensibilidade e posicionamento diante de qualquer discriminação no

¹³¹ FURB, *Relatório de Estágio Supervisionado de Ensino*, p. 117.

trato cotidiano, procurando evitar dessa forma que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos sobre a experiência de determinados grupos culturais, sociais, étnicos ou religiosos. Em contrapartida, pela discussão, reflexão e exercícios encarnados no cotidiano formador, espera-se deles a organização de atividades que objetivem o cultivo de atitudes de respeito, valorização e tolerância diante da diversidade.¹³³

A entrevista nº 7 (anexo 2) reflete nessa direção, ao pontuar que

a postura dos professores que passaram pelo Curso foi uma postura sem proselitismo, uma postura que foi um referencial tanto profissional pedagógico quanto um referencial ético para a vida.

As sinalizações da pesquisa documental e social instigam, reclamam e fomentam diferentes reflexões sobre princípios para formação de docentes na área de conhecimento de Ensino Religioso na atualidade brasileira. Considerando o objetivo deste trabalho e indicativos da pesquisa desenvolvida, o próximo capítulo busca na vida docente, pensamento e ética social de Martinho Lutero, suportes teóricos para subsidiar reflexões e discussões. Estas apresentam-se sob a forma de perspectivas e impulsos que contribuam para o delineamento de um novo desenho da formação de docentes para o Ensino Religi-oso, comprometido com a vida solidária num contexto de planetaridade.

¹³² FURB, *Projeto de autorização do Curso de Licenciatura*, p. 15.

¹³³ Cf. J. Gimeno SACRISTÁN, *Currículo e diversidade cultural*, p. 88.

CAPÍTULO III - IMPULSOS PARA UMA FORMAÇÃO DE DOCENTES COMPROMETIDA COM A VIDA SOLIDÁRIA: ÉTICA E EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO

*Já se escreveu muito sobre escolas e
educação dos filhos, até demais;
no entanto, na prática pouco se fez e
poucos tomaram a questão a peito.
Os que, porém se empenharam ou ainda se
empenharão, Deus lho recompensará ricamente.*¹³⁴

Pesquisar em Martinho Lutero é, antes de tudo, um desafio. É pesquisar as idéias educacionais de uma personalidade que impregnou profundamente o desenvolvimento do pensamento e ação da modernidade, e conseqüentemente grande parte da humanidade. Sua vida e obra extrapolaram o mundo da Europa do século XVI e tomaram corpo no encontro com outras culturas, no decorrer dos séculos seguintes.

Suas aspirações e conflitos, segundo Lienhard, tem oportunizado a percepção de temas sempre presentes no coração da cristandade.¹³⁵ Sua busca apaixonada e irrestrita da mensagem, seu conseqüente amor ao pobre povo alemão desvalido, iludido e espoliado (*das arme deutsche Volk*) resultam num legado que exige um permanente reposicionamento de vida aos que com ele se confrontam.¹³⁶

Este é um dos muitos referenciais disponíveis no acervo intelectual da humanidade que podem contribuir para a discussão e elaboração de princípios para uma formação

¹³⁴ Martinho LUTERO, *Ao honrado e prudente Lázaro Spengler*, p. 330.

¹³⁵ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 12.

docente para o Ensino Religioso, que pautada por reflexões e práticas, tendo por base um compromisso radical em favor da vida solidária num contexto de planetaridade.

Os motivos que levaram à opção pelo uso do referencial teórico de Martinho Lutero foram diversos. Inicialmente, cabe registrar que eles não são de natureza confessional, mas se apóiam nas considerações que este teólogo fez na direção da universalidade das questões pertinentes à educação, tendo como substrato um radical compromisso com uma vida de qualidade para todos, a partir da compreensão de sua ética social.

É altamente instigador e salutar o desafio histórico que os escritos de Lutero lançam a todos aqueles que de alguma forma se percebem comprometidos com o ser humano em todas as suas dimensões.¹³⁷ Lutero nunca foi pensador de uma só confessionalidade, mas sim de uma universalidade que, no encontro das questões em torno das causas absolutas como dignidade humana, paz, justiça, entre outras, desafia e integra todos que têm compromisso encarnado e intransferível com a vida num contexto pleno.

Nesse sentido, chamaram especial atenção da pesquisadora o contexto, a abrangência, os objetivos, a postura e os desdobramentos das reformas e propostas de cunho educacional ensejadas por Lutero diretamente movidas e imbricadas com razões éticas.

¹³⁶ Id., *ibid.*, p. 11. Também: Nestor BECK, *Igreja, sociedade e educação*, p. 9, 13, 92-93 e Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 19-20.

¹³⁷ A pesquisadora se identifica com Altmann, quando este afirma que nunca foi "capaz de ler Lutero com distanciamento. (...) Seus escritos fazem reivindicações que ultrapassam em muito os termos de uma disputa intelectual, para abranger opções de vida e morte para aquelas pessoas que lutam com os desafios de suas vidas" (Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 19-20).

Outro fator a influenciar significativamente a opção por este referencial teórico foi o contexto fomentador das mudanças radicais empreendidas por Lutero (a academia), o objetivo de suas propostas (conferir dignidade ao ser humano e conseqüente melhoria de qualidade de vida de um povo pela educação), os envolvidos nesse processo (docentes e acadêmicos), os caminhos utilizados para viabilização e concretização dos objetivos propostos (ensino, pesquisa e extensão), assim como a postura e ação docente universitária deste educador.

A partir dessas constatações, foi possível fazer um paralelo de fundamental relevância no sentido de perceber o espaço da universidade, suas atividades e pessoas dentro dela, como permanentes presenças e/ou ausências gestoras de possibilidades qualitativas de intervenção social para a superação do *status quo*, em diferentes momentos e situações históricos.

O pensamento educacional de Lutero integra o rol dos conteúdos da história da educação, assim como marca presença na história do ensino e do Ensino Religioso no Brasil. Na área do Ensino Religioso, ele participa de forma mais específica no que diz respeito aos estudos, reflexões e ações que resultaram nos processos de formação discente e docente de cunho ecumênico propiciada a partir da década de setenta, nos Estados da federação que optaram por esta modalidade de ensino. Este foi outro ponto relevante considerado na opção por este referencial teórico.

De acordo com Morin,

uma teoria não é algo inerte, não é uma coisa, mas algo que necessita regenerar-se a si mesmo, reencontrar as suas virtudes originais, as suas

virtudes fundamentais. Por isso é importante retornar aos textos originais. Esta foi a causa da reforma de Lutero, (...) a necessidade de ler, de retornar aos textos fundamentais, à idéia fundamental, é o que permite resistir à degradação e é também a possibilidade de fazer evoluir a teoria.¹³⁸

Esta pesquisa, pelos limites impostos pela própria especificidade de seu ser, optou por investigar certos aspectos, em um dos interlocutores e alguns de seus textos originais que questionaram, subsidiaram e moveram a sociedade e a academia no tocante à educação e formação de docentes, nos últimos quinhentos anos.

Cabe aqui registrar o desafio para a elaboração de novas pesquisas com o intuito de identificar luzes, possíveis encontros e desencontros em outros textos históricos e em outros autores, para a temática em discussão. Com certeza muitos novos olhares poderão estar contribuindo para a constituição do processo de formação de docentes para essa área do conhecimento.

O questionamento das contribuições e/ou eventuais impedimentos do pensamento de Lutero para uma reflexão sobre a formação docente para o Ensino Religioso no atual contexto educacional brasileiro certamente têm o poder de instigar todo aquele que, ainda hoje, transcorridos mais de quinhentos anos, luta contra uma "educação utilitária e imediatista, que se contenta com o que possa servir à sobrevivência neste momento, e não incorpora os tesouros do passado, nem assume responsabilidade pelo destino de novas gerações".¹³⁹

Finalmente, resguardadas as devidas diferenças de contexto que circunscrevem e limitam o pensamento teológico e

¹³⁸ Edgar MORIN, *Saberes globais e saberes locais*, p. 58.

educacional de Lutero, sua preocupação e ocupação com uma educação voltada para as reais necessidades de crianças, adolescentes e jovens e, conseqüentemente, uma formação docente qualitativa para esse devir contém princípios com a capacidade de questionar, confrontar, desafiar, subsidiar e fomentar todo e qualquer projeto de formação de docentes na atualidade, que se perceba comprometido e inserido num projeto social radicalmente "fechado"¹⁴⁰ com uma vida de qualidade para todos.

Os educadores vivem numa constante encruzilhada entre o velho e o novo. A sabedoria reside em retirar tanto do velho quanto do novo o que permanece válido, os princípios que, no encontro dos tempos, desnudos de suas roupagens contextuais e históricas, detêm o poder de fazer a diferença.¹⁴¹

O presente capítulo desta pesquisa investiga, num primeiro momento, o contexto histórico-social circunscrito às atividades desse professor e Doutor em teologia, seguido da vida e atividades docentes que geriram e viabilizaram as idéias e conseqüentes mudanças propostas por ele. A ética social de Lutero, fonte e dínamo de todas as atividades no decorrer de sua vida, compõe o terceiro ponto, sendo seguido pelos elementos significativos do seu pensamento e atividades no campo educacional. Finalizam este capítulo a identificação de alguns impulsos a partir de seus referenciais, que, no encontro dos tempos entre o "velho" e o "novo", apontam e

¹³⁹ Nestor BECK, *Estudar para quê?*, p. 39.

¹⁴⁰ Esta é uma expressão popular entre os jovens e adolescentes na atualidade, cujo significado é o de estar "plenamente de acordo", "hermeticamente compromissado". Caberia aqui uma reflexão sobre quais pressupostos filosóficos, antropológicos e/ou éticos têm sido "fechados" os projetos e práticas de formação docente na atualidade brasileira.

¹⁴¹ No texto sagrado do cristianismo, Jesus lembra seus discípulos que "todo escriba versado no reino dos céus é semelhante a um pai de família que tira do seu depósito cousas novas e cousas velhas" (Mt 13.52).

(des)velam sempre de novo perspectivas diferenciadas num horizonte comum.

1.0 - Contexto histórico-social

Na tentativa de compreender o legado educacional de Martinho Lutero, no intuito de vislumbrar pontes e/ou impulsos para uma formação docente na atualidade, torna-se necessário inicialmente conhecer mais de perto alguns indicativos do contexto, trajetória de vida e atividades educacionais dessa inquietante figura humana.

Muita divergência e controvérsia existem em torno desse personagem da história mundial. Para uma aproximação mais fidedigna de seu pensamento, segundo Beck, faz-se necessário, através da leitura de suas obras, "ouvir mais o homem, não tanto o que dele disseram os outros"¹⁴².

Nesse sentido, uma aproximação e um reconhecimento do contexto histórico-social circundante à vida e obra de Lutero se tornam imprescindíveis, no intuito de viabilizar uma análise mais acurada dos referenciais em pesquisa.

O contexto histórico-social circunscrito ao desenvolvimento de Martinho Lutero (final do século XV e início do século XVI) é fortemente marcado pelas idéias e atividades próprias de um período de transição, que se apresenta fortemente marcado por um sentimento de instabilidade, instigando os questionamentos existenciais da humanidade, gerando muita inquietude e desconforto, ao mesmo

¹⁴² Nestor BECK, *Igreja, sociedade e educação*, p. 13.

tempo deixando todos desejosos de mudanças, por vezes, radicais, para que o novo e o reparador se instaurem.¹⁴³

A sociedade medieval, segundo Lienhard, apresentava-se em crise, marcada por efervescentes mutações econômicas e sociais em direção a uma sociedade sob a égide do capitalismo mercantil. Perfila-se como uma sociedade dominada pela nobreza conjugada ao clero. É fortemente influenciada pelo ressurgimento de um movimento de renascença, pelas idéias humanistas, assim como pelos conflitos armados entre as potências européias que estavam longe de serem sempre idênticos aos antagonismos religiosos (questões relativas ao papado).¹⁴⁴

De acordo com Dreher, toda a Idade Média estava permeada de movimentos de reforma. Os chamados à penitência e retorno à pobreza apostólica geraram diferentes ordens e movimentos com ideais reformatórios grávidos de esperança de uma igreja e sociedade direcionadas a um futuro melhor.¹⁴⁵ As idéias gestadas e propagadas a partir do século XIII por alguns movimentos e pessoas, como o movimento valdense (Pedro Valdes de Lyon, 1176ss) e o dos Irmãos Morávios (João Huss, 1396ss), entre outros, preparam o solo que se encontrará fértil e receptivo às idéias e inquietações próprias do século XV e seguintes.¹⁴⁶

Um forte movimento de retorno a um estado original considerado modelo tomava corpo e se alastrava por todos os segmentos da sociedade e da igreja. Lienhard assinala que "há *slogans* capazes de cristalizar as esperanças que põem as

¹⁴³ Cf. Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 27-28 e Martin DREHER, *A crise e a renovação da história*, p. 11-12.

¹⁴⁴ Cf. Marc LIENHARD, op. cit., p. 17-22, 26-29.

¹⁴⁵ Cf. Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da história*, p. 47-48.

¹⁴⁶ Cf. Hugo SCHLESINGER e Humberto PORTO, *Dicionário enciclopédico das religiões*, p. 2603 e Thomas Ransom GILES, *História da educação*, p. 109.

peças em movimento. Era o caso da palavra 'Reforma'. Depois do século XIII, ela mobilizou tanto gente bem simples quanto estadistas, teólogos e dignatários eclesiásticos".¹⁴⁷ Segundo o autor, o termo tinha a capacidade de expressar o desejo ardoroso de restabelecimento de um estado original, tanto na igreja quanto na sociedade. Reformas bem específicas urgiam e se faziam necessárias. Também havia o grupo de pessoas que esperavam reformas acontecessem pela intervenção do próprio Deus e/ou do seu Santo Espírito.¹⁴⁸

De acordo com Dreher, o conceito que estava subjacente ao termo "reforma", atraindo o ser humano dos séculos XV e XVI, era o de "liberdade". Constata que o lema da Reforma do século XVI, "liberdade cristã", não surgiu por acaso, mas ao mesmo tempo foi o motivo para muitas pessoas dela se afastarem. A Reforma do século XVI se apresenta como uma resposta verdadeiramente revolucionária ao fracasso das reformas encetadas nos dois séculos anteriores. O autor analisa que as necessidades latentes pelo descompasso entre o ideal e a realidade, entre ensinamentos e vida da igreja eram similares aos períodos anteriores, porém homens e mulheres já não os suportavam mais com a mesma paciência. Estavam mais atentos, eram mais críticos e mais exigentes em relação ao que lhes era proposto.¹⁴⁹

O contexto de origem de Martinho Lutero, segundo Lienhard, o "Sacro Império Romano da Nação Alemã", assim denominado no século XVI, não correspondia geograficamente ao território da Alemanha do século XXI. Suas fronteiras, assim

¹⁴⁷ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 27.

¹⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 27-29.

¹⁴⁹ Cf. Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma*, p. 14-16.

como seus governantes, mesclavam-se com outras regiões da Europa medieval.

Suas fronteiras, bastante fluidas em outros tempos, não se cobriam inteiramente com aquelas da Alemanha moderna, já que territórios como o Reino da Boêmia, povoados sobretudo por eslavos, dele faziam parte. O Império se compunha de 350 entidades, maiores ou menores (territórios, cidades livres, principados eclesiásticos), e tinha à sua testa um imperador eleito. (...) a questão do poder não cessava de ser posta em jogo. Eram numerosas as tensões entre o imperador e as instituições do Império. (...) Enquanto que países como a França e a Espanha se centralizavam mais e mais, o Império permanecia uma entidade bem fraca.¹⁵⁰

Nesse contexto nasceram, cresceram e se desenvolveram o homem, a teologia e as idéias educacionais, cujos referenciais marcaram profundamente a história da humanidade.

2.0 - O monge e professor de teologia

Martinho Lutero nasceu na pequena cidade de Eisleben, na Alemanha, a 10 de novembro de 1483.¹⁵¹ Batizado um dia após o de seu nascimento, Martin Luder (ou Ludher) recebeu o nome do santo do dia. De acordo com Dreher, seu sobrenome foi alterado somente após a descoberta da justificação por graça e fé. O debate de Heidelberg, onde ele expõe a teologia da cruz, é um marco na vida de Lutero e alguns de seus companheiros. A partir dessa data ele passa a subscrever seu sobrenome como "Eleutherius", que significa o liberto. Esta versão vai gerar a nova grafia: Lutherus, Luther, Lutero.¹⁵²

¹⁵⁰ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 17.

¹⁵¹ De acordo com pesquisas de Lienhard, também poderia tratar-se do ano de 1482 ou 1484 (Id., *ibid.*, p. 33).

¹⁵² Cf. Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da igreja no período da Reforma*, p. 29; Id., *Introdução ao debate de Heidelberg*, p. 36.

Os fatos que marcaram a entrada de Lutero na vida monástica foram, com certeza, expressivos e conflitantes. De acordo com Lienhard, diversas fontes apontam para os motivos que teriam levado Lutero à vida monacal. O mais mencionado, o incidente na tempestade no caminho de Stotternheim, é acrescido de especulações relativas às dúvidas constantes em relação a sua salvação enquanto batizado, a morte súbita de um amigo chegado, um ferimento de espada meses antes, assim como a educação que teve em sua casa paterna.¹⁵³ Suas atividades enquanto monge e teólogo remetem a uma figura humana muito sensível, escrupulosamente temente a Deus, estudioso meticoloso das suas queridas¹⁵⁴ Sagradas Escrituras, preocupado com seus semelhantes e comprometido radicalmente com as exigências decorrentes da obediência e do amor irrestritos ao Senhor Jesus Cristo.¹⁵⁵

Poder-se-ia aqui ousar apontar serem duas as grandes forças motrizes a instalar, impulsionar e direcionar a trajetória desse monge e professor de teologia.

Num primeiro período de sua vida monástica (e já anterior a esta), de acordo com os relatos de Lienhard, sentia constante angústia e buscava a certeza da salvação eterna. De acordo com as palavras do próprio Lutero, no convento:

Eu me martirizava com a oração, as vigílias, o frio. (...) Que procurava com isso senão a Deus? Ele sabe com quanto zelo observei minha regra (monástica) e que vida severa eu levava. (...) Pois eu não confiava em Cristo, antes tomava-o por nada além de um juiz severo e terrível, tal

¹⁵³ Marc LIENHARD, *Martinho Lutero*, p. 34 e 35.

¹⁵⁴ A forma carinhosa como Lutero se reporta às Sagradas Escrituras, fato registrado por diversos autores, revela a sensibilidade e o apreço desse homem de ações e palavras muitas vezes controvertidas, dando margem a diferenciadas interpretações no decorrer dos séculos. Confira em Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 37 e Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 11.

¹⁵⁵ Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 16 e 17.

como se costuma pintá-lo assentado sobre o arco-íris.¹⁵⁶

Num momento posterior, registra-se a descoberta que redimensionou todo o seu viver, e o da história da igreja, na época e períodos subseqüentes até os dias atuais. De acordo com Dreher, nela Lutero terá a mola propulsora para fazer muitas transformações. Lutero, ao reler o livro de Romanos 1.16, dá-se conta de que a causa de suas dúvidas, temores e angústias cruciantes, na verdade já tinha sido assumida por Jesus Cristo na cruz. A ele, Lutero e demais criaturas humanas, só cabia fazer uma coisa: aceitar, confiadamente, que em Cristo Jesus residia sua salvação agora e para todo o sempre.¹⁵⁷

Em um de seus inúmeros relatos, Lutero assim se expressa:

"Não me envergonho do evangelho; nele se revela a justiça de Deus". Isto não me saía da mente. Não conseguia entender essa palavra, "justiça de Deus", sempre que a encontrava na Escritura, de outra maneira do que como justiça através da qual ele próprio era justo e julgava tudo com justiça, etc. Bati-me com ela por algum tempo com crescente veemência. Ali estava eu e batia, para ver se alguém me abria - mas não havia ninguém que me abrisse. Não compreendia o que significava, até que continuei a ler: "O justo viverá na (da) sua fé". Esse dito é a explicação daquela justiça de Deus. Quando descobri isso, alegrei-me com tal júbilo, que nada havia que o suplantasse. (...) Toda a escritura apresentava-se como um muro, até que se me abriu o sentido. (...) Com isso, aprendi que a justiça de Deus é a fé em sua misericórdia, através da qual ele próprio nos justifica, através da dádiva de sua graça.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 38.

¹⁵⁷ Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 13.

¹⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 12 e 13.

Lutero se maravilha e exulta com o conteúdo e correlações da descoberta recém feita. Imediatamente a percebe como chave hermenêutica para a interpretação de todos os demais textos do evangelho e escrituras. A partir desta, como relata em seus escritos, a Bíblia começa a revelar outro sentido, não mais de opressão, culpa, tormento, mas sim libertação e salvação.

Suas atividades como monge, sacerdote, professor e escritor, que já se apresentavam intensas, são-lhe agora ainda mais exigidas. De acordo com Lienhard, a partir de 1511, além das atividades de ensino, Lutero tinha sob sua responsabilidade a pregação em seu convento. Logo depois tornou-se sub-prior e regente de estudos, vigário de Distrito responsável por 10 a 12 conventos em Meissen e Turíngia.¹⁵⁹

A produção literária resultante desse período e dos períodos seguintes é imensa. De acordo com Lienhard, o gênero é diversificado, indo desde tratados teológicos até escritos de edificação destinados a indivíduos. Poder-se-ia destacar aqui o conjunto de comentários sobre diferentes livros da Bíblia, os sermões, os dois catecismos, livro de orações, mais de duas mil pregações, a tradução da Bíblia para a língua alemã, composição de 36 cânticos, em torno de 2650 cartas, as conversações à mesa (que somam seis volumes), edições preparadas por Lutero, obras como as *Sentenças* de Lombardo, a *Teologia alemã*, entre outras. Apesar de dotado de capacidades literárias, Lutero antes de ser afeito às letras, ou formas enquanto humanista, voltava sua atenção, como homem de igreja e teólogo, a transmitir verbalmente a mensagem do

¹⁵⁹ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 38.

reino. Na sua concepção, a igreja é uma "casa de boca" (*ein Mundhaus*) e não uma casa de pena.¹⁶⁰

Beck e Ebeling assinalam que Lutero foi professor universitário durante toda a sua vida. A Faculdade de Teologia em Wittenberg foi seu lócus de docência até os seus últimos dias. Esta Universidade era pequena e sem projeção quando Lutero ali iniciou suas atividades docentes. Em poucos anos, após o início de sua docência, o número de alunos aumentou vertiginosamente. De acordo com as palavras de Lutero, "como uma enchente, excedendo todas as possibilidades de acomodação. Muitos têm que voltar".¹⁶¹ Em 1520, a Universidade chega a comportar entre 500 e 600 alunos, não podendo a instituição atender todos os interessados. Nesse ano, Wittenberg já superava de longe as outras universidades alemãs, como as de Colônia, Erfurt, Leipzig, e outras. Wittenberg chegou a tornar-se a universidade mais famosa da época. Numa cidade cuja população não excedia 3.500 pessoas, a Universidade atraía, às vezes, mais de 2.000 estudantes, sendo 15% dentre eles estrangeiros.¹⁶²

O teor dos escritos de Lutero aponta para um monge e professor de teologia comprometido com o estudo e vivência das Sagradas Escrituras, que busca refletir e pesquisar responsabilmente, no intuito de encontrar respostas para os delicados e desafiadores embates e situações do século XVI.

Nesse sentido, Ebeling relata que "já como estudante de teologia de 25 anos, Lutero só admitia como Teologia legítima aquela que pesquisasse o albume da noz, o miolo do trigo e o

¹⁶⁰ Id., *ibid.*, p. 268-273.

¹⁶¹ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 13.

¹⁶² Cf. Joachim FISCHER, Introdução ao debate do reverendo senhor Dr. Martinho Lutero acerca do homem, p. 193 e Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 13.

tutano dos ossos”¹⁶³. Dreher registra que por ocasião dos incidentes relativos às indulgências, Lutero,

abalado por tais discursos ímpios, o doutor começou a desaconselhar a indulgência ao povo, foi para casa refletir, revolveu livros, interrogou juristas, vendo, porém, que na indulgência nada havia de sadio e confiável. Por isso, fez teses. (...) Não fez isso para atacar o papa, mas para fazer frente ao palavreiro blasfemo dos charlatães.¹⁶⁴

De acordo com Ebeling, Lutero era estimado e respeitado por seus alunos e superiores. Ao mesmo tempo que, nas suas intervenções, ele era de uma argumentação arrasadora (debates de exercício e/ou teses de doutoramento), na correção das deficiências dos estudantes ele revelava uma paciência pedagógica de Mestre.¹⁶⁵

Dreher comenta que, após seu casamento (1525) com Catarina von Bora, uma ex-monja, seu lar no antigo convento agostiniano de Wittenberg vivia repleto de hóspedes e estudantes, além do casal, 6 filhos, uma parenta de Catarina, e 11 filhos de criação. Nas conversações à mesa¹⁶⁶, por exemplo, momento de colóquios e importantes intervenções, diversos ouvintes de Lutero se esmeravam em recolher todas as palavras proferidas pelo mestre, transformando-as em textos (1531-1546).

O movimento da reforma, registra o mesmo autor,

recebeu forma na cela monástica, na cátedra universitária, nas discussões e nos debates, mas não é ideologia produzida nas discussões com a

¹⁶³ Id., *ibid.*, p. 199 e 76.

¹⁶⁴ Martin DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 14.

¹⁶⁵ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 40.

¹⁶⁶ Essas conversas estão registradas em seis volumes. Lutero não revisou esses textos. Abordam questões teológicas, assim como problemas eclesiais e políticos, experiências da vida e de fé (Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 273).

Igreja medieval, com as massas populares e com a burguesia.¹⁶⁷

Gestado e parido no seio da Universidade (1517), de acordo com Ebeling, o movimento da Reforma ali provocou suas primeiras mudanças, na reestruturação do ensino, no despertar de um novo espírito acadêmico e nas mudanças no currículo.¹⁶⁸ Lutero promoveu em Wittenberg uma profunda reforma universitária. De acordo com Joachim Fischer, ele "quebrou o predomínio da filosofia de Aristóteles, da teologia escolástica e do Direito Canônico. Colocou a Bíblia como centro do estudo teológico, incentivando também o estudo das línguas bíblicas (hebraico, grego) e do latim"¹⁶⁹. Estes fatos se deram antes da avalanche dos acontecimentos externos da Reforma, que foi desencadeada pela contenda sobre as indulgências.

Lutero foi levado a defender suas idéias diante das autoridades eclesiásticas da época. Foi excomungado e proscrito. Até o último momento de sua vida (Eisleben, 18 de fevereiro de 1546) ensinou, escreveu, aconselhou e pregou a doutrina que emanava das tão amadas e queridas Santas Escrituras.¹⁷⁰

Doutor na área de Textos Sagrados do Cristianismo, durante toda a sua vida, Lutero viria creditar a fidelidade e integridade de seus atos pastorais e docentes, ao juramentado pronunciado por ocasião do recebimento de sua titulação de

¹⁶⁷ Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da igreja no período da Reforma*, p. 12.

¹⁶⁸ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 13-14.

¹⁶⁹ Joachim FISCHER, *Introdução ao debate do reverendo senhor Dr. Martinho Lutero acerca do homem*, p. 192 e 193.

¹⁷⁰ Cf. Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 59-71, 125-142 e Joachim FISCHER, *Introdução ao Debate do reverendo senhor Dr. Martinho Lutero acerca do homem*, p. 192.

doutorado, este por imposição de seus superiores na ordem monacal.¹⁷¹

De acordo com as palavras do próprio Lutero:

Eu (...) Doutor Martinho, fui chamado e forçado a ser doutor contra minha vontade, por pura obediência; desta maneira tive que assumir a função de doutor e prometer e jurar que pregaria e ensinaria as minhas sobremodo estimadas Sagradas Escrituras com fidelidade e pureza.¹⁷²

Para Ebeling,

todas as marcantes atividades desse homem, como lutador e testemunha, como publicista e polemista rude, como homem da Igreja e educador do povo, só adquirem seus contornos precisos quando nela virmos em ação o doutor das Sagradas Escrituras, cuja palavra emana da mais rigorosa concentração intelectual.¹⁷³

Assinala ainda Ebeling, que nunca na história das universidades, a atividade conjugada de escritório e sala de aula de um docente, abalou o mundo de forma tão direta e ampla. O doutorado que empurrou Lutero

para um caminho no qual se tornaria o foco da história universal, tornou-se por isso, ao mesmo tempo, apoio decisivo na tribulação causada pela pergunta quanto a que estaria legitimando para uma atividade tão revolucionária e a como poderia justificar as conseqüências de seu ensino.¹⁷⁴

No decorrer dos últimos cinco séculos, para Ebeling, o pensamento, vida e obra do teólogo, professor e reformador Martinho Lutero tem se constituído em alvo de diferentes pesquisas, debates e análises, porém de cunho restrito,

¹⁷¹ Cf. Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 12-13 e Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 37.

¹⁷² Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 11.

¹⁷³ Id., *ibid.*, p. 12.

¹⁷⁴ Idem.

a poucos lugares-comuns, sem que se tenha penetrado nos verdadeiros nexos do seu pensamento. (...) mais se oculta a incompreensão a respeito de Lutero do que se conserva o verdadeiro conhecimento dele com alguns chavões mal compreendidos como "justificação somente pela fé" ou "sacerdócio geral", e com idéias padronizadas e românticas como as "marteladas na porta da igreja do castelo de Wittenberg" ou a queima da bula com a ameaça de excomunhão e coisas semelhantes. (...) Não há dúvida de que no esquecimento de Lutero manifesta-se algo do temor de algo inquietante de que não se deseja ser lembrado.¹⁷⁵

George W. Forell, professor, pesquisador e doutor em teologia desenvolve um interessante trabalho neste sentido quando chama a atenção para as questões circundantes, geradoras e implicadoras da ética social de Lutero. Segundo o autor, enquanto a "importância histórica da ação de Lutero é reconhecida, tem-se esquecido muitas vezes que esta ação foi uma expressão do sentimento de responsabilidade social de um professor"¹⁷⁶. Ao contrário de muitos teólogos doutos da época, Lutero deslocou problemas que ficavam restritos ao âmbito de uma ética individual para o de ordem social.¹⁷⁷

No campo de estudos e pesquisas sobre a ética social em Lutero, a maioria das discussões é caracterizada por duas tendências divergentes. A primeira indica que ele não tinha uma ética social e a segunda que sua ética social era puramente pragmática.¹⁷⁸

Para Forell, entretanto, "a vida toda de Lutero é uma ação social, isto é, uma ação inconsciente de influenciar a sociedade de que era parte e de influenciar as ordens ou

¹⁷⁵ Cf. Id., *ibid.*, p. 14-18.

¹⁷⁶ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 7.

¹⁷⁷ Id., *ibid.*, p. 8.

¹⁷⁸ Id., *ibid.*, p. 186.

organismos que, em sua opinião, constituíam a sociedade”¹⁷⁹. De 1517 até 1546 Lutero se empenhou em guiar as decisões religiosas e sociais de todos quantos estivessem prontos a escutá-lo.

Essa ação se reflete no sentimento de responsabilidade social do jovem e depois já experiente professor frente aos inúmeros desafios do seu cotidiano, como por exemplo na publicação das noventa e cinco teses na porta da igreja de Wittenberg; no encaminhamento de cartas às autoridades eclesiásticas e governamentais sobre diferentes temáticas, entre elas as que versavam sobre educação; na tradução da Bíblia para o povo alemão; na elaboração dos catecismos para uso dos pais e responsáveis pela educação de crianças e jovens; entre outras atividades. Sua última ação em vida foi uma ação so-cial. Viajou para sua cidade natal no intuito de arbitrar um conflito entre os Condados de Mansfeld, envolvendo algumas propriedades mineiras.¹⁸⁰

Para o autor, suas atitudes não lembram um místico medieval ou um santo ermitão, que embebido no seu relacionamento pessoal com Deus, não se atém ao mundo em desintegração ao seu redor. Para ele, “seria muito estranho que uma pessoa tão ativa na sociedade e tão profundamente envolvida na ação social, (como Martinho Lutero), não tivesse princípios éticos que a orientassem nestas atividades”¹⁸¹, conclui dizendo o pesquisador.

Segundo ele, a chave hermenêutica para a compreensão das declarações de caráter sócio-ético de Martinho Lutero são os princípios subjacentes a sua ética social. Somente a partir desse olhar, pode-se ter uma aproximação mais correta da

¹⁷⁹ Id., *ibid.*, p. 8.

¹⁸⁰ Id., *ibid.*, p. 7-9.

¹⁸¹ Id., *ibid.*, p. 8.

questão. As muitas e diferentes declarações de Lutero, envolvido em conflitos e questões com pessoas das mais variadas convicções ético-sociais, podem levar a uma leitura apressada e incorreta da questão.¹⁸²

Nesse sentido, também para uma aproximação e melhor compreensão dos princípios educacionais em Lutero, é necessário inicialmente identificar os princípios que estão subjacentes a suas afirmações ético-sociais, visando possibilitar uma melhor compreensão das atitudes específicas tomadas por ele, quando confrontado com os mais diversos problemas de ordem ético-social.¹⁸³

3.0 - A ética social em Lutero: "a fé ativa no amor"

Para Lutero, a ética é a prática do método teológico. Todo o seu pensamento teológico está centrado no perdão dos pecados através da graciosa justificação por Deus, em Jesus Cristo. Para a compreensão de sua ética é imprescindível uma leitura acurada do caminho percorrido desse pensamento-ação irradiador até sua concretude ético-social.¹⁸⁴

Nesse sentido, a percepção de Lutero acerca do evangelho e da fé cristã indubitavelmente contempla uma visão do ser humano. Em seu comentário sobre *O Magnificat* (1521), nas teses *Acerca do Homem* (1536) e nos escritos *Da Liberdade Cristã* (1520) e *Da Vontade Cativa* (1525) encontram-se os enunciados sobre a sua perspectiva antropológica, não excluindo os referenciais de outras de suas obras que, notadamente reportam-se a ela.

¹⁸² Id., *ibid.*, p. 9 e 10.

¹⁸³ Id., *ibid.*, p. 10.

¹⁸⁴ Id., *ibid.*, p. 10.

3.1 - Um encontro "por amor" na miserabilidade humana

Nas teses defendidas por Martinho Lutero no *Debate acerca do Homem*, ele parte de uma abordagem filosófica que situa o ser humano "como um ser com razão, sentimento e corpo", percebendo a razão como "o que há de mais importante e elevado, sendo, em comparação com as outras coisas desta vida, a melhor e algo divino" (teses 1 e 4)¹⁸⁵. Fundamenta sua notoriedade a partir dos textos sagrados (teses 7 e 9), limitando-a entretanto à transitoriedade da imanência humana (tese 3), que tem como "causa final a paz desta vida, ignorando ser Deus, o Criador, a causa eficiente" (tese 14)¹⁸⁶, estando portanto a filosofia sujeita à teologia (tese 20). Na interpretação de Lutero somente a teologia "a partir da plenitude de sua sabedoria, (...) define o homem de maneira total e perfeita" (tese 20). Esta afirma, em síntese, que o ser humano é criatura de Deus, sujeita ao domínio do diabo, do pecado e da morte, mas liberta pela fé em Jesus Cristo (teses 21 a 25)¹⁸⁷.

De acordo com Joachim Fischer,

Lutero resume sua antropologia na frase do apóstolo Paulo em Rm 3,28: O ser humano é justificado pela fé. O ser humano, pois, é entendido a partir do relacionamento com Deus: diante dele é pecador, mas destinado a ser justificado. Depende inteira e exclusivamente da graça de Deus. O sentido da existência humana é para Lutero a justificação por graça mediante a fé (teses 32 a 40).¹⁸⁸

¹⁸⁵ Joachim FISCHER, *Introdução ao debate do reverendo senhor Dr. Martinho Lutero acerca do homem*, p. 194.

¹⁸⁶ Id., *ibid.*, p. 195.

¹⁸⁷ Id., *ibid.*, p. 194-196.

¹⁸⁸ Id., *ibid.*, p. 194.

No prefácio e na introdução do comentário ao *Magnificat*¹⁸⁹, Lutero escreve que:

Os olhos de Deus olham somente para a profundidade, jamais para o alto (...) Os olhos do mundo, porém, os dos homens fazem o contrário: olham somente para cima e querem erguer-se a todo custo, como se lê em Pv. 30.13 "Há um povo cujos olhos estão dirigidos para o alto, e suas sobrelhas estão voltadas para cima." (...) Por outro lado, ninguém quer olhar para baixo, onde existe pobreza, ignomínia, miséria, desgraça e angústia; disso todo mundo desvia o olhar. E onde existem tais pessoas todos se afastam, aí a gente as evita, repudia, abandona, e ninguém se lembra de lhes ajudar, de as socorrer e trabalhar para que também sejam algo. Desse modo, são obrigadas a permanecer na profundidade e em sua condição de humildade e desprezo. (...) Por isso, essa maneira de ver as coisas, de olhar para a profundidade, para a miséria, para a desgraça, é exclusiva de Deus; ele está junto a todos que se encontram na profundidade. (...) quando, porém experimentamos que ele é um Deus que olha para a profundidade e que socorre somente os pobres, desprezados, miseráveis, desgraçados, abandonados, e os que são absolutamente nada, ele se torna querido de todo o coração, o coração transborda de alegria, pula e salta por causa da grande bem-querença que recebeu em Deus. (...) Assim também lançou seu próprio unigênito e mais querido Filho Cristo para a profundidade de toda a desgraça e nele revelou, de modo especialmente claro, o que pretende com isso, com seu ver, obrar e socorrer, qual é sua maneira de ser, seu conselho e vontade.¹⁹⁰

O encontro entre criatura e criador, portanto, se dá no espaço da miserabilidade, da limitação humana. Considera prioritariamente a extrema situação de urgência do ser humano, inserido em múltiplas formas de "situações-limite"¹⁹¹.

¹⁸⁹ Interpretação do *Magnificat* (o cântico de Maria), a pedido do Duque João Frederico da Saxônia, datada em 1521.

¹⁹⁰ Martinho LUTERO, *Prefácio e introdução ao Magnificat*, p. 24 e 25.

¹⁹¹ Freire utiliza esta terminologia para denominar as barreiras e obstáculos encontradas por homens e mulheres em sua vida pessoal e social

É um encontro que provoca, evoca, convoca e exige, movido por e em amor, uma rede de relações.

3.2 - O ser e o estar "face a face"

O ser humano é essencialmente um ser de relações, que vive em relação. Na busca de transcender sua provisoriedade desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com o outro, com a natureza e com Deus.

De acordo com Ebeling, a palavra chave para a concepção do ser em Lutero, pode ser traduzida pela preposição latina *coram*. Usualmente carrega o significado de "diante de", em sentido espacial, mas que se torna insuficiente. A partir da etimologia, o significado mais apropriado seria "face a", apresentando termos equivalentes de estruturas etimológicas iguais tanto no grego como no hebraico.

Para o autor, a percepção do "face a" significa o mesmo que "na presença de". Isto constitui o entendimento de que "algo é definido como tal não em si, mas na sua relação para fora, para com o outro, ou melhor: a partir do outro"¹⁹². Indica que não se limita apenas no aspecto (*aussehen*), mas essencialmente no olhar (*ansehen*). Na presença do outro, o ser humano é exigido por ele e vice-versa. Ambos se encontram na presença um do outro, implicando num olhar de natureza ambivalente; ou seja: ativo (o momento de olhar) e passivo (o momento de ser olhado).

e que por eles precisam ser vencidas. Paulo FREIRE, *Pedagogia da esperança*, p. 205.

¹⁹² Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 153.

O "face a face"¹⁹³ extrapola o mero confronto de pessoas na relação com qualquer coisa olhada como presente. Segundo Ebeling,

nesse relacionamento definido por *coram*, em que o ser humano já está, no qual descobre, por assim dizer, a si mesmo, de modo que sem ele nem seria humano, confundem-se as maneiras como ele se encontra com os outros, como os outros se encontram com ele e como ele se encontra consigo mesmo.¹⁹⁴

No relacionamento *coram*, o ser humano gesta a possibilidade de se perceber, perceber o outro, conhecer e reconhecer¹⁹⁵ a imanência e a transcendência de Deus¹⁹⁶, o ser-criatura e o ser-criador, uma vez que toda a criação se constitui em máscara de Deus. Na percepção de Ebeling, "máscara" no sentido de invólucro ocultador que nos fala a partir dela e através dela. Isto remete à necessidade de saber

distinguir entre a criação como simples máscara e a palavra de Deus que nela está oculta, não chegando a confundir a casa com o dono, a criatura com o criador, prestando honra e fé a Deus e não a sua criação.¹⁹⁷

Segundo Ebeling, a partir do entendimento que na relação *coram* o presente em sentido restrito como presença se torna presente, fica evidente que a relação *coram* não incide

¹⁹³ "Face", "cara", "rosto" se diz em hebraico *panim*, em grego *prósopon* (de onde vem em latim *persona*). Dussel, filósofo, historiador e teólogo leigo latino-americano diz que "quando estou com meu rosto frente ao rosto do outro na relação prática, na presença de práxis, ele é alguém para ele. O 'face a face' de duas pessoas ou mais pessoas é ser pessoa" (Enrique Dussel, *Ética comunitária*, p. 19).

¹⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 155.

¹⁹⁵ Id., *ibid.*, p. 155.

¹⁹⁶ Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 44-45.

¹⁹⁷ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 157.

meramente numa co-humanidade, pois somente Deus é presença que se torna presente.

Por isso, o ser *coram Deo* (existir diante de Deus), o ser diante da sua face, na sua presença, sob os seus olhos, sob o seu juízo e na sua palavra é o aspecto fundamental da relação *coram*".¹⁹⁸

Este fato, entretanto, no dizer de Lutero não exclui três outras relações *coram*: *coram meipso* (a existência diante de mim mesmo), *coram hominibus* (a existência diante dos seres humanos) e *coram mundo* (a existência diante do mundo). Neste ponto, contudo, o autor ressalta que, no existir "diante de Deus", até o "diante de si mesmo" se funde de certa forma com o "diante dos outros" e "diante do mundo"¹⁹⁹, mas não invalida o estar diante dos outros seres humanos e diante do mundo. Na verdade, o *coram Deo* fundamenta e dá sentido, direcionando os relacionamentos humanos; "pois quem faz justiça a Deus pela fé, também pode agora, fazer justiça ao mundo através do amor"²⁰⁰.

3.3 - O ser-pessoa

Diferentes concepções de ser humano têm ocupado e movido estudiosos e definido a história da humanidade de tempos em tempos. A partir das mesmas, foram configurando-se modelos de governo, organização da sociedade, práticas educativas e conseqüentemente, as questões éticas conjugadas a esta ou aquela visão.

¹⁹⁸ Id., *ibid.*, p. 157.

¹⁹⁹ Id., *ibid.*, p. 157-158.

²⁰⁰ Id., *ibid.*, p. 159.

Marc Lienhard afirma que, na perspectiva de Lutero,

o ser humano como pessoa não está mais centrado em si mesmo, mas é determinado pelas relações que mantém com alguém outro (...) a última palavra desta antropologia não é a autonomia, mas a relação e o movimento que esta implica".²⁰¹

Segundo o autor, esta concepção de Lutero sobre pessoa vem trazer um outro olhar sobre a visão difundida na época pela tradição filosófica. Para a tradição filosófica, o ser humano era definido como um ser individual, independente, dotado de razão; enquanto sujeito autônomo era considerado um ser consciente, com vontade própria, portanto, responsável por seus atos. A teologia escolástica²⁰² procurava conjugar essa visão com a da graça. Falava de méritos e culpabilidade, enquanto se tratava de uma qualidade que fazia parte da própria pessoa, do ser humano, ainda que lhe fosse conferida como dom.²⁰³

Para Lutero, de acordo com Lienhard, as obras realizadas pelo ser humano devem ser imputadas à força exterior que o move (no caso do cristão à sua fé em Cristo). O ser humano passou a ser definido por ele por aquilo/aquele ao qual se apega. Várias críticas questionam esse posicionamento de Lutero no sentido de reduzir o ser humano ao estado de objeto, suprimindo justamente o "face a face" entre o ser humano e Deus. Lutero deixa claro, entretanto, que Cristo não se impõe ao ser humano, mas o convoca a uma resposta de

²⁰¹ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 290.

²⁰² A escolástica é o conjunto de doutrinas e sistemas teológico-filosóficos, dominante na Idade Média, que tinha por preocupação estabelecer o nexos entre fé e razão, valendo-se da filosofia greco-romana. Por extensão, pode-se também chamar de escolástica qualquer filosofia que assuma a tarefa de ilustrar e defender racionalmente determinada tradição ou revelação religiosa. Hugo SCHLESINGER, Humberto PORTO, *Dicionário enciclopédico das religiões*, v. 1, p. 967.

fé/salvação, que por si mesmo não lhe é possível dar. Não nega a liberdade do ser humano no âmbito das questões terrenas, mas pontua sua completa miserabilidade em relação à sua salvação enquanto criatura chamada à transcendência.²⁰⁴

Nas palavras de Ebeling, o ser humano está num constante movimento enquanto humanidade temporal histórica remetida à tensão constitutiva essencial do movimento, ou seja a existência a caminho entre *terminus a quo* e *terminus ad quem*. Este "movimento", denominado por Ebeling de "entresser" (*Zwischensein*), caracteriza todo o pensamento-ação de Lutero. Nessa perspectiva,

o ser humano só está no lugar certo, e isto quer dizer, só é verdadeiramente ser humano, quando não presume ser algo por si mesmo, e em autonomia, mas quando suporta, no "entresser" entre Deus e o próximo, seu "entresser" entre nascimento e morte, entre pecado e justiça, (...) entre fé e amor, (...) entre liberdade radical e radical serviçabilidade.²⁰⁵

Para Lutero, escreve Ebeling, a vida se configura num ativo movimento de tensão que, "é sempre um progredir de ato para ato, de capacidade para capacidade", pois:

progredir outra coisa não é do que começar sempre de novo; e começar sem progredir é sempre morrer. Cada movimento e cada ato de toda criatura mostra isso. (...) Progredir sempre, e quem acha que já alcançou, não sabe que apenas está começando. Pois sempre estamos a caminho, e temos que deixar para trás o que sabemos e temos, e procurar por aquilo que ainda não sabemos nem temos.²⁰⁶

²⁰³ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 289; Nicola ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, p. 345.

²⁰⁴ Marc LIENHARD, *Martinho Lutero*, p. 290.

²⁰⁵ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 134.

²⁰⁶ Id., *ibid.*, p. 126 e 127.

Lutero explicita as definições ontológicas: não-ser, tornar-se, ser, atividade e sofrimento, quando afirma que "o ser humano sempre está no não-ser, no tornar-se, no ser, sempre em deficiência, em possibilidade, em realidade"²⁰⁷.

O *estar e ser* do ser humano, nesse constante movimento, reclamam por uma ética social, que se consubstancie numa prática concernente, no cotidiano em que se encontra inserido.

Para Lutero, todos os padrões éticos têm sentido na vida, apenas quando encarnados no cotidiano em forma de amor-ação ao próximo, resultante da fé em Deus, pela graça remidora de seu filho Jesus Cristo.²⁰⁸ Neste sentido, para Forell, a ética de Lutero (individual e social) precisa ser compreendida à luz de sua teologia e princípio metodológico subjacente.

3.4 - O princípio metodológico

A confrontação do ser humano como criatura e Deus como o Criador, a importância central do relacionamento de Deus com o ser humano estabelecido pelo evangelho do perdão dos pecados (encontro "por amor" na miserabilidade humana), é a chave para o método "dinâmico"²⁰⁹ (entresser e relacionamento *coram*) de Lutero.²¹⁰

Lutero, segundo Forell, não percebia a ética cristã como o caminho que conduz à comunhão com Deus, a exemplo do

²⁰⁷ Id., *ibid.*, p. 127.

²⁰⁸ Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 58, 105.

²⁰⁹ Forell empresta este termo do teólogo sueco Gustaf Aulén, que o utiliza em contraste ao método dialético dos escolásticos. Ele o denomina de "síntese dinâmica" e "unidade de contrastes". Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 60.

²¹⁰ Id., *ibid.*, p. 58-59, 110.

pensamento escolástico do século XVI. Na interpretação escolástica das Escrituras, os méritos levavam à beatitude; embora Tomás de Aquino “negasse que o homem pudesse chegar a esta bem-aventurança sem a graça divina, ele considera a ética um resultado da cooperação entre a graça divina e o mérito”²¹¹.

Para Ebeling, a descoberta das obras completas de Aristóteles na Idade Média, o auge da influência e dominação universal do papado e o ímpeto missionário universal das ordens mendicantes abriram possibilidades para a teologia relacionar harmonicamente fé e razão, concebendo os horizontes do natural e do sobrenatural num todo sistemático de abrangência global. Foi mérito de Tomás de Aquino elaborar essa visão de conjunto em todos os seus menores detalhes, sempre fiel ao princípio: “Pois, como a graça não tolhe, mas aperfeiçoa a natureza, importa que a razão humana preste serviços à fé, assim como a inclinação natural da vontade está às ordens da caridade” (*Summa theologiae*, Iq. 1^a. 8ad 2). Com base neste princípio, teologia e filosofia necessariamente não precisam se contradizer, uma vez que a revelação é supra-racional, entretanto não é anti-racional.²¹²

Para Lutero entretanto, explicita Forell, a ética cristã é o caminho da vida em comunhão com Deus. O ser humano não se torna justo fazendo obras justas, mas, sendo justificado (por Deus em Jesus Cristo), realiza obras justas.²¹³

A ética assim como a teologia em Lutero, argumenta o autor, não estabelecem o tipo de relacionamento entre Deus e o homem; não é a causa, mas sim o resultado da confrontação

²¹¹ Id., *ibid.*, p. 68-69.

²¹² Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 68-72.

²¹³ Cf. Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 67.

do ser humano com Deus; a sua resposta diante da revelação deste.²¹⁴

De acordo com Forell, o princípio metodológico de Lutero, subjacente à sua teologia, determinando sua ética social, é funcional, dinâmico e objetivo. Funcional por avaliar todos os padrões éticos à luz do papel que desempenham em relacionar o homem com Deus. Dinâmico, por submeter toda ação ética à sua fonte: o amor de Deus ao ser humano na graça remidora de seu filho Jesus Cristo.²¹⁵ Objetivo, enquanto aplicado a todos os seres humanos.²¹⁶

3.5 - A fé que se faz ação no amor

A ética social em Lutero constitui-se a partir do movimento entre fé e amor. Deus ama o ser humano e o justifica pela fé. Conseqüentemente, para Lutero, a fé jamais é a-ética. É algo vivo, diligente, ativo, poderoso, e por isso se consubstancia única e exclusivamente em e no amor ao outro (o próximo). A fé não questiona se há boas obras para fazer, pois antes que a pergunta surja, ela já as fez, e incessantemente as está fazendo. A fé sempre está ativa no amor; não descansa, serve o próximo em amor.²¹⁷

Nessa perspectiva, argumenta Forell, Lutero substitui o pensamento tradicional da "fé formada pelo amor" (*fides caritate formata*) pela palavra bíblica decorrente de Gl 5.6:

²¹⁴ George FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 61-65.

²¹⁵ Para Lutero, a base para toda a ética cristã era a justificação pela fé em Jesus Cristo; que iniciava pela revelação divina e não com a razão; ele negava a até então existente sagrada suposição do caráter cristão do amor próprio ordenado e negligenciou a ética filosófica que primava pelo desejo por felicidade. Id., *ibid.*, p. 79.

²¹⁶ Id., *ibid.*, p. 64-65.

²¹⁷ Id., *ibid.*, p. 80-83.

"fé formando o amor" ou "fé ativa no amor".²¹⁸ O evangelho não pode ser petrificado em lei que governa a sociedade, é serviço na ação radical em favor da vida, do outro, do próximo.²¹⁹

Segundo o mesmo autor, este amor é espontâneo, abnegado, abundante como o amor de Deus pelo ser humano, não perguntando pelo valor (dignidade) do destinatário, pois deve seguir o exemplo do próprio Deus que "faz o sol brilhar sobre bons e maus e dá a chuva tanto para os que fazem o bem, como aos que fazem o mal".²²⁰ Lutero percebe o ser humano como um canal entre Deus e o próximo (entresser) por onde pode fluir o amor genuíno e abundante de Deus. O ser humano é usado por Deus para mediar o amor de Deus aos outros homens e mulheres.²²¹

Para Lutero, o mandamento do amor é integralmente reduzido ao amor ao próximo, constituindo-se na chave da sua ética individual e social. Lutero enfatiza que Deus não precisa de nossas ações de misericórdia, como por exemplo de construção de igrejas. Elas devem, sim, ser direcionadas ao próximo mais necessitado.²²² Para ele, na análise de Forell, a prática do amor não se apresenta enquanto um meio para um fim, mas sim como um fim ético em si mesmo; onde o próximo é um fim muito real e importante em si mesmo.²²³

Este movimento carrega no seu bojo a imperiosa "possibilidade-necessidade" de o cristão adentrar na ordem social, interconectando os dois reinos, pelo ser-estar "berufen". Segundo Dreher, não foi por acaso que Lutero usou

²¹⁸ Id., *ibid.*, p. 89.

²¹⁹ Id., *ibid.*, p. 148, 105.

²²⁰ Conforme Mateus 5.45.

²²¹ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 196.

²²² Id., *ibid.*, p. 106-109.

²²³ Id., *ibid.*, p. 98, 103.

a palavra alemã *Beruf*, traduzida para o português como "vocação-profissão", para designar o chamamento do cristão para o lugar de trabalho onde ele se encontra.

De acordo com Forell, em Lutero as ordens naturais são o âmbito prático, o lócus da sua ética social. Estas ordens ou coletividades, como a família, o Estado, a igreja empírica e a sua vocação, as diversas vocações e ofícios, nos quais e com os quais o cristão se encontra inserido e circunscrito, oferecem-lhe possibilidades de exercitar em radical liberdade a sua radical serviçabilidade²²⁴ ao próximo, enquanto necessidade gerada pela fé que se torna ativa no amor.²²⁵ Dreher afirma, segundo Lutero, tudo é "Beruf", vocação/profissão na perspectiva do "sacerdócio geral dos crentes", a atividade cristã para o melhoramento do mundo.²²⁶

Baseado na percepção dos dois reinos a partir de Lutero; o secular²²⁷ constituído pela lei e o espiritual pelo evangelho, Ebeling afirma que esta doutrina²²⁸ "não pode ser exposta num diagrama, pois aqui tudo é movimento, acontecimento, luta. A realidade objetiva é a mistura dos dois".²²⁹ Em relação à atividade cristã nesse contexto, Dreher argumenta que não pode existir distinção entre as obras espirituais e mundanas. "Tudo é espiritual, pois o cristão

²²⁴ Leia-se interessante interpretação desse "movimento" em Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 134.

²²⁵ Cf. Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 64-66 e George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 111, 120-125, 143-147.

²²⁶ Cf. Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 17, 63.

²²⁷ Convém mencionar que, para Lutero, reino secular não é secular no sentido moderno do vocábulo, uma vez que para ele não existe um reino que seja autônomo, que não pertença à Deus. Em última análise, os dois reinos pertencem a Deus, pois em Lutero a natureza sempre é natureza de Deus. Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 119, 129-130.

²²⁸ Sobre este assunto, é extremamente relevante a leitura da obra *Os dois reinos*, traduzida para o alemão por Ulrich Duchrow do original inglês *Two Kingdoms - The Use and Misuse of a Lutheran Theological Concept* (1977), da Federação Luterana Mundial, Genebra, Suíça.

²²⁹ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 150, 139.

faz a obra de Deus; tudo é mundano, pois está a serviço da preservação do mundo que é boa obra de Deus".²³⁰ Forell contribui com a reflexão, explicitando que, na pessoa do cristão, os dois reinos se encontram, "através dele o princípio ético-social de Lutero penetra o princípio prático, e as percepções da fé cristã se tornam relevantes para a sociedade"²³¹.

Segundo ele, Lutero explica que a pessoa do cristão individual é um ponto de contato entre os dois reinos. Através dela, o reino espiritual penetra no mundo secular sem contudo aboli-lo, uma vez que

o evangelho em si não pode ser usado para governar o mundo, porque ele é o evangelho e exige uma resposta voluntária do homem. Ele deixaria de ser evangelho se se transformasse em uma nova lei. Mas através da pessoa do crente, que está conectado com Cristo através do evangelho e que é simultaneamente um membro das ordens naturais, a fé ativa no amor penetra na ordem social.²³²

Nas palavras de Forell, o pensamento de Lutero não se configura de forma linear, mas "como as pétalas de um botão de rosa aderem a um centro comum, e irradiam como os raios solares de um cerne resplandecente, ou seja, o evangelho do perdão dos pecados"²³³, as éticas individual e social do cristão irradiam para dentro da sociedade, instaurando nesta pequenos pontos de atuação, possibilidades de mais vida, fragmentos do reino aqui-agora.

3.6 - Uma ética social gerada em tempos de urgência

²³⁰ Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 63.

²³¹ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 153.

²³² Id., *ibid.*, p. 148.

²³³ Id., *ibid.*, p. 60.

Uma profunda reflexão movida pelo compromisso com a vida solidária, a partir dos referenciais teológicos defendidos por ele, provocou e convocou Lutero a interagir com o contexto histórico-sociocultural da época.

Segundo Dreher, "Lutero lutou por boas obras, não como mérito diante de Deus, mas como serviço necessário ao mundo e às suas instituições. (...) Não pretendia transformar o mundo em um convento. (...) Sua pregação destinava-se ao mundo para que o mundo permanecesse mundo e fosse o que é: a boa criação de Deus".²³⁴

Em seu manifesto "Da liberdade cristã" (1520), segundo Dreher, Lutero expõe sobre a liberdade para a salvação e sobre a liberdade para a ação, onde em Jesus pela fé o cristão é livre de todas as coisas, não estando sujeito a ninguém; mas, ao mesmo tempo, por amor se torna servo de todos.²³⁵ É o "entresser" que acontece no exercício da "liberdade radical" entre a "radical serviçabilidade" estabelecida por Ebeling.²³⁶

Segundo Dreher, isto se dá a partir da "troca maravilhosa" (assim denominada por Lutero) entre Deus e o ser humano, quando aquele, na pessoa de Jesus Cristo, assume os pecados e culpas do ser humano, dando-lhe em troca as bem-aventuranças da salvação. Nesse sentido, esse ser humano que gratuitamente recebe a liberdade cristã, em amor percebe-se impelido a fazer em gratuidade o mesmo com seu próximo.²³⁷

²³⁴ Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da igreja no período da Reforma*, p. 51-52.

²³⁵ Martin N. DREHER, *Introdução ao tratado de Martinho Lutero sobre a liberdade cristã*, p. 435.

²³⁶ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 134.

²³⁷ Cf. Martin N. DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 16, 37, e do mesmo autor: *A crise e renovação da Igreja*, p. 52.

O autor reporta-se ao escrito "À nobreza cristã alemã" (1520), onde Lutero deixa clara a dimensão coletiva desse serviço, quando instiga a todos que deixem de lado o luxo e a ostentação, controlem o comércio, combatam a usura e os monopólios, reabilitem o pobre, fechem as casas de prostituição, entre outras recomendações. Na carta aberta "Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs" (1524) e "Uma prédica para que se mandem os filhos para a escola" (1530), de acordo com Beck, Lutero argumenta junto às autoridades e pais em favor da imperiosa necessidade da educação dos jovens, chama-os à responsabilidade, para o compromisso com a habilitação das novas gerações.²³⁸

De acordo com Forell, o pano de fundo motivador de todas as afirmações de Lutero era constituído pela firme crença no iminente vindouro reino de Deus. Os problemas políticos, sociais e econômicos estavam consumindo a sociedade humana. Para ele, todos estavam vivendo num mundo moribundo; esta era sua firme convicção. Lutero acreditava numa reforma social, investiu o possível para ajudar na sua reorganização, embora numa postura diferenciada em relação a seus seguidores de mentalidade secular, em função de sua perspectiva escatológica.²³⁹

Nesse sentido, segundo Dreher, as propostas de Lutero se enquadram mais numa concepção de "melhoramento" social, do que especificamente de "reforma", uma vez que este não se percebia enquanto reformador; essa tarefa era obra exclusiva

²³⁸ Cf. Martinho LUTERO, *À nobreza cristã da nação alemã acerca da melhoria do estamento cristão*, p. 277-340 e Nestor L. J. BECK, *Educação : introdução ao assunto*, p. 299-301.

²³⁹ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 11, 160.

de Deus. Na análise de Altmann, com certeza Lutero não pode ser classificado como um revolucionário social. Demonstrou

uma aguda sensibilidade para com as necessidades humanas, mas não teve em seu tempo e em seu contexto as condições de perceber em toda a sua profundidade as realidades políticas, econômicas e sociais com suas conseqüências danosas para grande parcela do povo.²⁴⁰

Forell destaca o interesse e a preocupação de Lutero com a vida e não com uma especulação metafísica. Seu pensamento era de cunho "existencial", iniciando não com um sistema, mas com a vida. Esta vida que confronta o ser humano com Deus, o Deus-Criador nas ordens da natureza, estabelecidas por Ele para a preservação desse mesmo mundo. Este é o mesmo Deus-Salvador do evangelho de Jesus Cristo que se volta a homens e mulheres nas suas diferenciadas situações de vida.²⁴¹

Portanto, de acordo com o mesmo autor, baseado nos escritos de Lutero, o querer de Deus é válido para o ser humano se ele o apreciar ou não. Durante toda a sua vida o ser humano é confrontado por Deus em sua condição de criatura e existência dentro da criação de Deus. A primazia desse relacionamento com Deus tem na teologia e na ética não uma condição para revelação de Deus, mas simplesmente uma resposta a esta. Por isso, também a igreja tem uma mensagem para todos os homens e mulheres, independente de suas predileções religiosas. Para Lutero, a rejeição do cristianismo não exime o ser humano da responsabilidade que a sua confrontação com Deus lhe impõe.²⁴²

Pessoa cristã e pessoa do mundo, nas palavras de Ebeling,

²⁴⁰ Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 300.

²⁴¹ Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 43, 64.

devem agir a partir da mesma raiz, o amor. A diferença com que aqui e acolá o amor se manifesta é uma diferença de situação, daquilo que deve ser feito por causa do próximo. (...) Que o ser humano trate conscientemente de não procurar a resposta pelo que deve ser feito nos preceitos e costumes que dominam a vida social, mas de permanecer aberto para a prática do inusitado, do excepcional, (...) como o verdadeiro mandamento do amor nascido da fé.²⁴³

Para Lutero, reafirma Dreher, durante todo o seu existir o ser humano tem a tarefa de cuidar do mundo de Deus, proteger sua criação, o campo em que vive, realizando isto com todas as suas forças. Ele ousa dizer que antes de Lutero o céu era o alvo da ética cristã, mas este a transfere para a terra, uma vez que boas obras produzem "salvação", a salvação da sobrevivência num mundo em perigo. A ética de Lutero, conclui Dreher, é ética de sobrevivência em tempos difíceis; "é ética no contexto do caos e do perigo, não é lei, mas adaptação à necessidade da época".²⁴⁴

Inseridas nessa leitura, contexto e perspectivas, bem como as diferentes necessidades, incoerências e caóticas situações de ordem educacional, vivenciadas na época, desafiaram e exigiram de Lutero colocar-se a serviço, socializando idéias, propondo mudanças, enunciando e colocando em prática propostas que viessem a resultar em ganho para toda a sociedade e mundo de Deus.

4.0 - O pensamento educacional de Lutero: elementos significativos

²⁴² Cf. Id., *ibid.*, p. 61-63.

²⁴³ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 164-165.

Homem de percepção invejável e determinação ímpar, Lutero soube fazer uma leitura contextualizada de sua época, buscando contribuir de modo decisivo no (re) direcionamento social-político-econômico-religioso da época. Ele, segundo Beck, identificou na educação um meio objetivo, abrangente e eficiente para libertar o povo alemão da pobreza espiritual, intelectual e moral em que se achava. Durante toda a sua vida se empenhou pela educação, sendo esta o berço e lócus fomentador e possibilitador das reformas por ele empreendidas pelos caminhos do ensino, pesquisa e extensão.²⁴⁵

Os princípios ético-sociais enunciados a partir de sua concepção teológica moveram-no a ter uma outra percepção do contexto educacional que o circundava, exigindo dele uma série de ações que visavam numa prática educativa libertadora e emancipadora do ser humano. Neste sentido, Lutero passou a questionar e propor alterações no processo educacional vigente, redimensionando os olhares da academia, dos governantes e da comunidade em relação ao objeto/objetivo da educação, quebrando paradigmas em vigência na época e (re) significando a tarefa de educar.

4.1 - Objeto e objetivo da educação

Lutero passou a conceber a educação não mais como privilégio e/ou fuga de uns poucos, mas como um meio de crescimento e desenvolvimento para todas as pessoas e, portanto, para a sociedade em geral.²⁴⁶ No seu escrito *Aos Conselhos de toda as Cidades da Alemanha*, Lutero pede aos

²⁴⁴ Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da igreja no período da Reforma*, p. 52.

²⁴⁵ Nestor BECK, *Estudar para quê?*, p. 30-33 e 74.

²⁴⁶ Ivar ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*, p. 77.

mesmos para que criem e mantenham escolas cristãs (1524), pois:

o mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados. Estes então também podem acumular, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens.²⁴⁷

Para tanto, segundo Beck, na *Prédica para que se mandem os filhos à escola* (1530), Lutero deixa clara a urgência e imprescindibilidade de habilitar as novas gerações à liderança e ao serviço, enviando-as à escola. Ali elas receberiam não apenas o evangelho, mas a experiência da humanidade em viver neste mundo, uma vez que a educação, se bem conduzida, facilita aos seres humanos a tarefa de (bem) viver no mundo.²⁴⁸

Convencido dessa realidade, Lutero insta com todos os Conselhos das Cidades para que não se furtem em construir escolas e/ou contratar professores. Argumenta que para cada ducado investido na guerra contra os turcos, seria justo que se investissem cem ducados, nem que fosse para educar apenas um garoto. O alvo de suas maiores preocupações é o descaso e o abandono para com a educação dos jovens que crescem e se desenvolvem desgovernadamente.²⁴⁹

Ainda em sua *Prédica aos pais para que mandem os filhos à escola* (1530) assegura que grandes obras podem ser realizadas por intermédio de seus filhos se forem encaminhados às escolas e educados adequadamente. Se os pais

²⁴⁷ Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, p. 309.

²⁴⁸ Nestor BECK, *Educação : introdução ao assunto*, p. 300.

²⁴⁹ Id., *ibid.*, p. 305 e 309ss.

se negarem a fazê-lo podem estar privando a sociedade de um salvador e conselheiro e negando a Deus um anjo e servo.²⁵⁰

Na proposta educativa de Lutero, nem os pais, nem os filhos podem viver para si mesmos. Sendo cristãos, pais e filhos precisam engajar-se na obra de Deus neste mundo e promover tanto a salvação dos homens como a paz da cidade, não podendo mais viver simplesmente para si mesmos. Em contrapartida, os conselhos municipais que são responsáveis pelo bem-estar da cidade somente terão condições de efetivá-la, se puderem contar com cidadãos instruídos, hábeis e sábios. Para tanto precisam investir na educação e formá-los bem.²⁵¹

4.2 - Mudança de paradigmas

Uma boa, coerente e correta formação para a infância e juventude alemãs do século XVI era uma preocupação e ocupação constante para Lutero. Segundo Beck, seu objetivo era romper com uma concepção de educação meramente utilitária e imediatista vigente na época. Esta se restringia ao ensino útil à sobrevivência do momento, não incorporando os tesouros do passado e/ou assumindo responsabilidades para com as gerações futuras; configurando-se numa educação muito mais enraizada na natureza do que na ética.²⁵²

Lutero preconizava uma escola para todos/as, defendendo o ensino para pessoas de todas as classes sociais, para meninos e meninas, o que não era comum na época. Incentivou uma parceria da educação em escolas com o trabalho cotidiano, onde todos paralelamente ao tempo despendido com a educação

²⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 349ss.

²⁵¹ Cf. Nestor BECK, *Igreja, sociedade e educação*, p. 85-90.

²⁵² Id., *ibid.*, p. 87.

escolar, poderiam aprender um ofício secular, assim como desempenhar as tarefas domésticas solicitadas pelos pais. Não aprovava a forma enclausurada e descabida do ensino ministrado nos conventos, onde pouco ou nada se efetivava para o bem da comunidade circunvizinha em geral.²⁵³

Lutero também quebrou paradigmas no tocante à forma de ensino a ser ministrado pelos professores. Contrariando a prática tradicional vigente da época, que se efetuava através de memorizações desprovidas de significado e acompanhadas de castigos físicos, Lutero buscou parâmetros na antiga educação grega que, de forma lúdica e prazerosa, aprimorava as crianças em toda a sorte de atividades.²⁵⁴

Para o reformador era essencial que as crianças e jovens aprendessem:

com prazer e brincando, pois as escolas de hoje já não são mais o inferno e purgatório de nossas escolas, nas quais éramos torturados, com declinações e conjugações, e de tantos açoites, tremor, pavor e sofrimento não aprendemos simplesmente nada.²⁵⁵

No tocante ao estudo dos textos a serem aprendidos, Lutero aconselhava que após o seu conhecimento inicial, os alunos aprendessem também os seus significados²⁵⁶, com tempo e

²⁵³ Cf. Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, p. 318ss.

²⁵⁴ Id., *ibid.*, p. 319.

²⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 319.

²⁵⁶ Nesse sentido, na publicação "Breve forma dos dez mandamentos, breve forma do credo e breve forma do Pai-Nosso", Lutero introduz pela primeira vez as explicações para o povo. Estes textos já existiam desde a Igreja Antiga, eram estudados e exigidos em forma de recitação, sem entretanto virem acompanhados de explicação. Cf. Martin C. WARTH, *Introdução : breve forma dos Dez Mandamentos, breve forma do Credo, breve forma do Pai-Nosso*, p. 171.

vagar pois "em caso contrário ficarão abarrotados, de sorte que não vão reter bem a nenhum".²⁵⁷

Sugeria ainda um ensino gradativo, do menos amplo para o mais amplo e rico, enfocando primordialmente as necessidades mais perceptíveis, com o intuito de aguçar as consciências e promover mudanças.²⁵⁸

Instou os governantes a se empenharem na instalação de boas livrarias e bibliotecas. Aconselhou a fazerem uma boa seleção das obras a serem utilizadas. Em primeiro lugar, deveria figurar as Sagradas Escrituras em latim, grego, hebraico e alemão; depois os melhores e mais antigos intérpretes em grego, hebraico e latim; outros livros úteis para aprender as línguas, como poetas e oradores sem perguntar se são gentios e/ou cristãos, gregos e/ou latinos para aprender gramática; assim como livros sobre as artes liberais, jurídicos, medicina e outras disciplinas, todos bem selecionados; dentre os mais importantes, os compêndios de história em quaisquer das línguas conhecidas. Lutero lamenta profundamente a ausência de registro de textos acerca da história do povo alemão, indicando ser este um dos fatores responsáveis pelo baixo conceito conferido a ele pelos povos vizinhos.²⁵⁹

Como se evidencia no parágrafo anterior, Lutero incentivou sobremodo o estudo das línguas, que estava em baixa na época, para o correto discernimento das Sagradas Escrituras. Sem o conhecimento das línguas dos textos

²⁵⁷ Martinho LUTERO, *Os catecismos*, p. 365.

²⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 365.

²⁵⁹ Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, p. 322, 324.

originais, segundo ele, torna-se completamente impossível alcançar seu verdadeiro e completo sentido.²⁶⁰

Uma mudança em nível de currículo também se fez necessária. Lutero lançou mão desta elementar ferramenta em qualquer reforma num processo educativo e elaborou mudanças altamente significativas no currículo e nas universidades da época, iniciando pela de Wittenberg, onde era docente.²⁶¹

Lutero empenhou-se em inovar para transformar, não relegando, entretanto, as importantes contribuições dos Pais da Igreja Primitiva e Antiga, mas lhes desvelando o brilho original com matizes e ferramentas²⁶² de uma Idade Média em crescente ebulição pelo pulular das vigentes idéias reformadoras.

4.3 - Resignificação da tarefa de educar

Lutero situa com propriedade a tarefa de ensinar e os responsáveis pela mesma. Responsabiliza de forma direta os pais, pregadores, professores e governantes pelo bom e correto desempenho dessa tarefa, assim como pelas condições favoráveis para que possam chegar a bom termo.

Segundo Lutero, "para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada"²⁶³. Advoga a causa dos professores lembrando sua excelência e importância desde a Antigüidade, evocando textos bíblicos e enfocando a premência

²⁶⁰ Id., *ibid.*, p. 314ss.

²⁶¹ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 13-14.

²⁶² Cf. Lewis W. SPITZ, *apud* Nestor BECK, *Estudar para quê?*, p. 30, quando este relata que "Lutero era um erudito (*scholar*), não no sentido de cultivar a erudição como tal, mas no sentido de aproveitar bem os seus dons, ler as fontes com cuidado, aplicar novos métodos humanistas; na filosofia prática, no domínio das línguas alemã, latina e grega e, em extensão respeitável, da hebraica".

²⁶³ Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, p. 308.

de se ter tais pessoas no seio da comunidade, para os seus necessários crescimentos moral, espiritual e intelectual.²⁶⁴

Ele próprio, afirma que se tivesse que abandonar o ministério da pregação gostaria de ser professor, colocando esta tarefa ao lado da primeira em sentido de utilidade e valoração; visto que "a um professor ou mestre dedicado e piedoso, ou a quem quer que seja que eduque e instrua fielmente os meninos, jamais se pode recompensar o suficiente e não há dinheiro que o pague".²⁶⁵

Como pondera Beck, "quem jamais elevou a tanto a dignidade da educação, a ponto de considerá-la meio e instrumento de Deus?"²⁶⁶ Lutero, enquanto teólogo e educador cristão, tem essa percepção; daí a origem do seu valor e consideração em relação à nobre tarefa de educar meninos e meninas e através deles as futuras gerações.

Aos ensinantes, Lutero pontua as implicações e responsabilidades desse ofício. De acordo com ele, são necessários os constantes estudos, a leitura e a pesquisa renovada dos assuntos em pauta, visando a busca de novas facetas para o já considerado conhecido, sempre em total sujeição ao Espírito Santo²⁶⁷ e sem a presunção e segurança dos que se têm por doutos e muito sábios.²⁶⁸

O zelo e cuidado no uso de metodologia adequada para se chegar ao bom termo do ensino: o conhecimento prévio do grupo a ser trabalhado; a diversidade de abordagens de acordo com a mesma, para o correto entendimento e profícua apreensão de

²⁶⁴ Id., *ibid.*, p. 309ss.

²⁶⁵ Id., *ibid.*, p. 359.

²⁶⁶ Nestor BECK, *Estudar para quê?*, p. 42.

²⁶⁷ Martinho LUTERO, *Os catecismos*, p. 388.

²⁶⁸ Id., *ibid.*, p. 390.

sentido dos conteúdos em estudo²⁶⁹; o diálogo como via de acesso a este entendimento;²⁷⁰ a ludicidade²⁷¹ e o uso de literatura adequada e selecionada, são algumas das recomendações de Lutero aos professores da época.

Lutero admoesta a todos com as promessas contidas no evangelho, não lhes ocultando porém quão árdua é a tarefa empreendida, pois "envolve muita fadiga e trabalho, perigo e tentação e, além disso, pouca retribuição e gratidão no mundo. Mas o próprio Cristo quer ser nossa recompensa, se trabalharmos com fidelidade".²⁷²

5.0 - Contribuições e desafios

Desafiado por suas pesquisas, estudos e imenso amor pelo povo alemão, Lutero se sentiu coagido a dedicar a vida de forma diligente para encontrar respostas às muitas "situações-limite" presentes no contexto histórico-social de seu tempo.²⁷³ Ele percebeu o contexto educacional como um real espaço para o encaminhamento de mudanças.²⁷⁴ Partejou a configuração da escola para todos (pública),²⁷⁵ realizando sua proposta de ética social²⁷⁶ que se corporifica como opção

²⁶⁹ Id., *ibid.*, p. 364 ss.

²⁷⁰ Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 179.

²⁷¹ Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, p. 319.

²⁷² Martinho LUTERO, *Os catecismos*, p. 366.

²⁷³ Cf. Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 11-13 e Nestor BECK, *Igreja, sociedade e educação*, p. 13-14.

²⁷⁴ Cf. Martinho LUTERO, O sétimo capítulo de S. Paulo aos Coríntios, explicado por Martinho Lutero, p. 209, 303-305.

²⁷⁵ Cf. Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 202-203.

²⁷⁶ Cf. George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 105-108.

radical em favor da vida solidária que leva o ser humano a assumir o outro e toda a criação.²⁷⁷

Segundo Fischer, entre os brasileiros de confessionalidade luterana, está em andamento uma assimilação crítica e séria de Lutero, não se tratando apenas de um estudo meramente "acadêmico" do reformador. Diferentes questionamentos são dirigidos a Lutero, em determinadas situações da sua caminhada, "não com o intuito de receber dele respostas prontas, mas sim, *impulsos* [grifo da autora] que emanam de sua teologia e obra".²⁷⁸

Para Beck, de alguma forma a sociedade como um todo é herdeira de Lutero, beneficiária de muitas de suas conquistas. Ele pondera que a sociedade em que vivemos está construída sobre o que Lutero ajudou a reformar. "Se hoje a sociedade é democrática e pluralista, isso se deve, ao menos em parte, à luta dele por liberdade de consciência e tolerância religiosa".²⁷⁹

Fundamental é lembrar que o contexto histórico-sociocultural de Lutero diverge profundamente do atual latino-americano, no qual nosso país e conseqüentemente seu processo educacional se encontram inseridos. Entretanto, para Altmann, estabelecidas as devidas diferenças, permanecem latentes a preocupação, a necessidade e a responsabilidade para com uma educação que se construa:

²⁷⁷ Em sua carta "Aos conselhos de todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs" (1524) e na "Prédica para que se mandem os filhos à escola" (1530), Lutero chama pais e autoridades à responsabilidade social, a partir da Palavra de Deus, elencando benefícios e conseqüências oriundas de se enviar e/ou negligenciar o encaminhamento de crianças e jovens à escola. Cf. Martinho LUTERO, *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, p. 326-363.

²⁷⁸ Martín DREHER, *Reflexões em torno de Lutero*, v. II, p. 77.

²⁷⁹ Nestor BECK, *Estudar para quê?*, p. 65.

Sobre a base da capacidade de as pessoas pobres e oprimidas refletirem acerca de suas próprias vidas, chegando a uma nova percepção das condições de sua existência, descobrindo seus próprios recursos e desenvolvendo suas potencialidades. Não está voltada preponderantemente para a formação de indivíduos, mas antes para o fortalecimento da comunidade.²⁸⁰

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e demais documentos dela subseqüentes propõem uma prática educativa adequada às necessidades sociais, político-econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem".²⁸¹

A mesma legislação determina, no capítulo que trata da educação superior, que esta tem por finalidade

formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (...) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (...) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.²⁸²

²⁸⁰ Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 208-209.

²⁸¹ BRASIL, *PCN : introdução*, p. 33.

²⁸² BRASIL, *LDBEN n. 9394/96*, art. 43, incisos II, III e VI.

De acordo com Brakemeier, apesar dos limites históricos da obra de Lutero, a impressão provocada pela leitura de seus textos é a de uma antropologia surpreendentemente moderna, confrontando o século XXI com gravíssimas interrogações. O luteranismo surgido a partir da recusa à Reforma da Igreja na época, teve dificuldades em acompanhar o seu mestre. Ele desenvolveu patologias, ambigüidades e distorções, por diferentes motivos, que aqui podem ser desconsiderados. Imperioso se faz entretanto, argumenta o autor, "debruçar-se sobre o legado deixado por Lutero e descobrir-lhe os *impulsos*".²⁸³

Tomando por base esses pressupostos e a partir do enunciado neste capítulo, alguns *impulsos* foram aqui paulatinamente se configurando, enquanto referenciais educacionais numa perspectiva da ética; desafios para um exercício de reflexão sobre a formação docente para o Ensino Religioso na atualidade brasileira.

- a) Concepção integral de ser humano e da vida em geral;
- b) Percepção histórica do processo educativo dos seres humanos nele envolvidos;
- c) Desenvolvimento da gratuidade nas relações e interações cotidianas;
- d) Desenvolvimento da sensibilidade e compromisso éticos;
- e) Participação da família e do Estado nas reflexões e ações envolvendo formação;
- f) Currículo de formação que conduza à discussão, reflexão e encaminhamento de uma prática educativa comprometida radicalmente com a vida solidária;

²⁸³ Gottfried BRAKEMEIER, *O ser humano em busca de identidade*, p. 97.

g) Escolha e utilização de encaminhamentos metodológico-didáticos e pressupostos epistemológicos coerentes às especificidades do projeto formador e às necessidades e capacidades dos educandos/acadêmicos na pluralidade de situações e aspectos do contexto educativo, promovendo uma aprendizagem com sentido e significativa.

h) Processo de formação continuado, abrangente, pesquisador, crítico, criativo, contextualizado pelo exercício do diálogo no cotidiano educativo formador.

O próximo capítulo apresenta um conjunto de reflexões, a partir das pistas aqui delineadas em forma de *impulsos*, visando encaminhar a elaboração de princípios para uma formação de docentes para o Ensino Religioso, cujas práticas "conspirem"²⁸⁴ uma postura ética de compromisso com o ser humano num contexto de vida planetária.

O mesmo estará sendo construído, a partir das contribuições do pensamento ético-educacional de Lutero, em discussão com outros autores da atualidade que abordam essas questões, acrescidas das reflexões suscitadas a partir da pesquisa social desenvolvida no Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Turma 2000 da FURB.

²⁸⁴ Aqui se utiliza o vocábulo conspirar a partir do significado original em latim: *conspiratio*, que significa "respirar juntamente, harmonia (de sons)". Ernesto FARIA, *Dicionário escolar latino-português*, p. 239.

**CAPÍTULO IV – TESSITURAS E DESAFIOS
PARA FORMAÇÃO DE DOCENTES NA ATUALIDADE BRASILEIRA:
FIOS NO ENCONTRO DE TEMPOS**

*O professor disserta
sobre um ponto difícil do programa.
Um aluno dorme
cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
com medo de acordá-lo.²⁸⁵*

O debate sobre formação de professores se constitui em pauta permanente nos diferentes grupos e espaços sociais, apresentando-se intransferível no âmbito educacional. Textos, como o transcrito acima, detêm o poder de suscitar polêmicas que envolvem o contexto da formação docente, de modo particular no que se refere às questões que circunscrevem o campo dos princípios e fins da educação. Estes, por sua vez, reclamam uma reflexão sobre um processo pedagógico-didático que venha subsidiar e viabilizar tal projeto.

Estas e outras questões correlatas têm mobilizado grande parte dos educadores nas últimas décadas, no tocante aos muitos desafios da sociedade brasileira em relação à sua situação histórico-cultural e conseqüentes seqüelas e necessidades no campo educacional.

²⁸⁵ Carlos Drummond de ANDRADE, *Mosaico de Manuel Bandeira*, p. 26.

No atual contexto histórico social, do contraditório, complexo e excludente processo de formação escolar brasileiro, todo e qualquer projeto de formação docente, cujo referencial priorize um compromisso radical com a vida em favor de todos os seres humanos e conseqüentemente de todo o planeta, exige uma permanente reflexão da dinâmica que o envolve, aciona e estabelece.

Os educadores responsáveis pela formação de docentes para o Ensino Religiosos, atentos às exigências de um contexto em constante reconfiguração, vêm se debruçando em avaliar o processo em desenvolvimento, pesquisando e discutindo ênfases, deficiências, ausências e necessidades percebidas, em busca de outras formas e possibilidades de respostas em relação aos diferentes desafios oriundos do contexto educacional.

A pesquisa social desenvolvida no interior de uma proposta de formação docente, resultado deste trabalho coletivo (capítulo segundo deste trabalho), identificou pontos relevantes e significativos na trajetória do mesmo e, a partir destes, reflexões e exigências para uma formação de docentes voltada à compreensão e ao compromisso com a vida solidária numa perspectiva de planetaridade.

O pensamento educacional, a prática docente e a ética social de Martinho Lutero, pesquisados e apresentados no capítulo três, trouxeram as seguintes contribuições e desafios para a temática em discussão:

- concepção integral de vida e ser humano;
- percepção histórica de ser humano e processo educativo;
- gratuidade nas relações e interações cotidianas;
- sensibilidade e compromisso éticos;
- participação da família e Estado na formação de docentes;

- currículo de formação de docentes comprometido com a vida solidária;
- pressupostos epistemológicos e encaminhamentos metodológico-didáticos para uma aprendizagem com sentido e significativa;

processo de formação de docentes conduzido para exercício do diálogo.

Estas valiosas contribuições e desafios identificados sob a forma de *impulsos*, somados aos dados da pesquisa social, em colóquio com teóricos da atualidade, conduzem as reflexões que compõem o presente capítulo. São como "fios" que, no encontro de diferentes tempos, detêm a possibilidade de novas tessituras e desafios.

1.0 - Concepção integral de vida e ser humano

O pensamento, obra e vida docente de Lutero desafiam uma época de flagrante fragmentação do saber. Segundo Brakemeier, ao protagonizar a séculos atrás, uma visão "holística" de pessoa e vida em geral, Lutero apresenta um paradigma que, longe de omitir ou minimizar especificidades, confere-lhes valor e lugar, mas sempre na percepção de um movimento integrador de relações e interações. Para este autor,

um mundo que se decompõe em especialismos cada vez mais refinados, altamente competentes na respectiva área, mas incapazes de se comunicarem uns com os outros, coloca o futuro a perder.²⁸⁶

Esse mundo cria condições propícias para sucumbir em razão da desintegração do universo humano e da perda de dimensões vitais da realidade que paulatinamente vão constituindo-se no desenvolver de suas ações.

²⁸⁶ Gottfried BRAKEMEIER, *O ser humano em busca de identidade*, p. 126.

A atual LDBEN 9394/96 encaminha esta reflexão-ação quando legisla que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando".²⁸⁷ Ficam assim estabelecidos os pressupostos éticos a gerir o processo educativo, assim como o fim último deste em relação aos seus sujeitos.

Os objetivos a orientar as práticas e processo educativo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, "se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla".²⁸⁸ Em contextos históricos diferenciados, a concepção de ser humano em Lutero e, os fins últimos da educação brasileira se entrecruzam, quando apontam para a integralidade do ser humano, ensejando o seu pleno desenvolvimento.

Esta percepção de totalidade requer um currículo que viabilize uma formação de docentes preocupada e voltada para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, num processo de íntima relação com a diversidade da vida presente no universo que o circunda. Isso propiciará ao discente, futuro profissional da educação, um ferramental qualitativo para sua leitura de mundo e interação crítica, criativa e contextualizada na sociedade em que se encontra inserido.

Para Silva e Riske, o

educador/a deve ter bem claro que a função do Ensino Religioso, não é promover o proselitismo, mas sim oportunizar um ambiente favorável permitindo o desenvolvimento integral do educando/a atingindo assim, as diversas dimensões do ser humano. Tal tarefa certamente é um grande desafio para todos/as educadores/as da

²⁸⁷ BRASIL, LDBEN n. 9394/96, título I, art. 2º.

²⁸⁸ BRASIL, PCN: *Introdução*, p. 67.

atualidade. Somente a formação profissional (...) poderá ajudar os/as profissionais a mediar o conhecimento trazido pelo/a educando/a com os conteúdos propostos.²⁸⁹

Como fazê-lo na atualidade, questiona Miguel Arroyo, se "a visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação"?²⁹⁰ Ou quando, segundo Paulo Freire, "a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo"?²⁹¹

Identifica-se, neste espaço, um dos "nós" a inibir e desafiar a arguta arte de mestres-tecelões envolvidos com reflexões e ações sobre formação de docentes. Como se explicariam tais procedimentos, quando documentos oficiais orientadores das práticas docentes e de processos de formação docente brasileiros apontam em direção contrária, ao pontuarem o respeito à singularidade insubstituível de cada educando? Ou ainda, ao insistirem que esta precisa ser exercida de forma ética e pedagógica pelos educadores de acordo com as múltiplas características dos educandos e diferentes contextos aos quais estes estão afetos, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho?²⁹²

Enunciam-se aqui linhas paralelas em direções opostas. De um lado, encontram-se orientações para propostas de formação de docentes tendo como pressuposto uma concepção

²⁸⁹ Kelli C. SILVA, Simone RISKE, *A familiaridade e naturalidade da fé na criança do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental*, p. 40.

²⁹⁰ Miguel ARROYO, *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*, p. 147.

²⁹¹ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, p. 130.

²⁹² Entre outros documentos, chamam especial atenção para esta questão BRASIL, LDBEN n. 9394/96, art. 2º, BRASIL, *Parâmetros Curriculares nacionais: pluralidade cultural*, p. 52-54 e BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais*, p. 24-30.

integral de ser humano e vida planetária; de outro lado, identificam-se práticas formadoras desconectadas dessas premissas. As conseqüências de processos formadores dúbios e incoerentes em sua operacionalização entre pressupostos e práticas podem, resultar na formação de profissionais inseguros e despreparados para o exercício das práticas educativas cotidianas.

Na conjugação e busca de sintonia entre pressupostos e práticas de formação de docentes, propostas que incorporem abordagens, conteúdos e metodologias inter e transdisciplinares em suas práticas cotidianas estarão indubitavelmente minimizando a dicotomia entre fins, objetivos e práticas formativas, assim como propicia uma olhar teórico-prático diferenciado de totalidade de vida, de ser humano e de educação.

Nas palavras de Andreola,

a aventura de compreender os segredos da vida não pode se reduzir, por isso, a uma tarefa solitária ou ao empreendimento paralelo e estanque das diferentes ciências. A visão do todo, a perspectiva da totalidade impõe-se como necessidade. A interdisciplinaridade é, pois, um compromisso ético com a vida e uma exigência ontológica, antes ainda de se impor como imperativo epistemológico e metodológico.²⁹³

Um processo de formação de docentes atento às questões acima mencionadas, deve tecer suas reflexões e práticas pedagógico-didáticas, apoiadas no cotidiano acadêmico como espaço de construção de saberes e competências profissionais a partir do exercício da (des)construção e (re)construção de conhecimentos, situações, contextos e paradigmas postos; pelo

²⁹³ Balduino ANDREOLA, Interdisciplinaridade na obra de Freire, p. 68.

"aprender, aprendendo e aprender a fazer, fazendo"²⁹⁴; com ética e compromisso numa percepção de singularidade na pluralidade, individualidade na totalidade, sujeito na comunidade, cidadão na sociedade; gestando possibilidades de contribuir na formação de docentes mais qualificados para o devir educacional, que tem por base estes pressupostos.

2.0 - Percepção histórica de ser humano e processo educativo

O ser humano, segundo Freire, de natureza finita e inconclusa percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Movido pela curiosidade, indaga, questiona, busca formas de ser mais e melhor, faz e constrói história.²⁹⁵

Enquanto ser histórico, é herdeiro das gerações passadas, construtor e interventor nas gerações onde se encontra inserido e responsável direto pelas que o sucederão. De acordo com Brakemeier, para Lutero, o essencial não é como o ser humano está construído, mas sim, como existe. A natureza de seu pensamento é antes "histórica" do que "ontológica", uma vez que, para definir o ser humano, Lutero "prefere contar a história desse ser desde sua criação até a consumação, sendo o que interessa mesmo são as forças determinantes nesta jornada".²⁹⁶

Nas entrevistas realizadas com os egressos do curso pesquisado, chamam atenção a ênfase e os espaços dedicados pelos entrevistados a explicitar o processo, fatos, relações

²⁹⁴ FURB, *Projeto de criação do Curso do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 16.

²⁹⁵ Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 20 e 21.

e interações desenvolvidas no mesmo, assim como as conseqüências geradas.

Um dos entrevistados relata a incursão desenvolvida pelo acadêmico nos sentimentos relativos à sua fé pessoal e à busca de raízes históricas a subsidiá-la. Pautado nas teorias de Fowler estudadas no curso, buscou interpretar sua fé pessoal pesquisando possíveis raízes históricas, para uma melhor compreensão e convivência com a mesma. Poder fazer este exercício foi de grande significado para sua vida e, avalia esta possibilidade, como "um ponto muito positivo do curso, pois na realidade ele transcende as questões de formação que são tão comuns em outros cursos" (Entrevista n° 7, anexo 2).

Todo educador é primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Trazem em seu corpo as marcas indelévels da construção de sua própria história. História como ser social, religioso, familiar, político e acadêmico. Essa construção é um processo lento, imperceptível a olhos menos avisados, mas que, na coleta de dados mil, vai tecendo a teia que se configura na sustentação perene de toda uma existência e um agir.

De modo formal e informal, o ser humano vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador. Na verdade, como diz Paulo Freire,

não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação

²⁹⁶ Gottfried BRAKEMEIER, *O ser humano em busca de identidade*, p. 85.

atenta a outras práticas ou a prática de muitos sujeitos.²⁹⁷

Um projeto de formação de docentes que omitir ou minimizar a leitura e percepção do ser humano enquanto ser histórico, a historicidade dos sujeitos nele envolvidos, a visão do processo educativo como algo essencialmente histórico, não

incorporando esses fatores na tessitura de suas práticas formativas cotidianas, estará abortando o desvelamento de possibilidades históricas, e nelas, a construção de concepções pedagógico-didáticas amalgamadas no decorrer de suas vidas.

Para Catani e colegas pesquisadoras,²⁹⁸

as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.²⁹⁹

A utilização de metodologias que incorporem histórias de vida e autobiografias como uma das formas de acesso, desenvolvimento e/ou decodificação de situações ou paradigmas postos, no processo formador, exercita a eticidade ontológica, uma percepção de totalidade e uma profunda reflexão epistemológica. Implica, outrossim, em assumir que "ninguém forma ninguém" e que a "formação é inevitavelmente

²⁹⁷ Cf. Paulo FREIRE, *Política e educação*, p. 87.

²⁹⁸ Estas educadoras integram o Grupo de Estudos "Docência, Memória e Gênero" da Faculdade de Educação da USP (Gedomge-FEUSP). O grupo desenvolve pesquisas e práticas de educação continuada com professores da rede de ensino público, já contando com trabalhos publicados no Brasil e exterior.

²⁹⁹ Denise B. CATANI (Org.), *Docência, memória e gênero*, p. 34.

um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”³⁰⁰ e por isso mesmo essencialmente histórica.

3.0 - Gratuidade nas relações e interações cotidianas

O ser humano, um todo multifacetado, porém um conjunto indivisível,³⁰¹ inconcluso, condicionado, mas não determinado historicamente, com capacidades de intervir, criar e recriar, pelo seu devir cotidiano, o ambiente que lhe é circundante, constitui-se num ser de relações, em relação e constantes interações com o(s) outro(s), a natureza e o Transcendente.³⁰²

A qualidade, direcionamento e profundidade dessas relações e interações estabelecem o grau de desenvolvimento de determinado grupo social ou cultural. Um dos entrevistados (Entrevista nº 1, anexo 2) reflete essa questão, ao mencionar que as relações e interações desenvolvidas no Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Turma 2000 da FURB, foram relevantes no sentido de construção e qualificação do processo de formação docente.

Uma das coisas que para mim foi muito importante foi este aconchego, cuidado, atenção, valorização do ser humano. De você perceber o ser humano no outro que se apresenta de muitas formas diferentes para você no teu dia a dia. (...) Este trato com o “outro”, o “diferente” foi muito importante no grupo, eu vi este crescimento em mim, também no curso com os professores e com a ajuda dos colegas em sala, no sentido de estar se vendo realmente várias realidades. Isto exige respeito e gera crescimento no trato do dia a dia.

³⁰⁰ Antônio Nóvoa, *A formação tem de passar aqui*, p. 116.

³⁰¹ Gottfried Brakemeier, *O ser humano em busca de identidade*, p. 126.

³⁰² FURB, *Projeto de autorização do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 15-16; FONAPER, *PCNER*, p. 18-19.

É no "estar face a face", segundo a interpretação que Ebeling faz do pensamento ontológico em Lutero, que o ser humano se exige e é exigido, descobre-se a si mesmo neste relacionamento definido por ele como *coram*³⁰³, e nele confundem-se as formas como ele se encontra com os outros, como estes se encontram com ele e como ele se encontra consigo mesmo. Esse movimento, segundo o autor, confere-lhe *status* de humanidade.³⁰⁴

Docentes e discentes se humanizam na medida que se percebem e percebem no outro, sua provisoriidade, inacabamento, necessidades, historicidade que clamam por superações conjuntas, movidas ambos, pela esperança que desaloja, desinstala e propõe a construção do novo.

O processo de formação de docentes para o Ensino Religioso, enquanto agente fomentador da reflexão constante das relações vivenciadas por docentes e discentes com os outros, a natureza, o Transcendente³⁰⁵ e com eles próprios, é constrangido a um diálogo permanente em suas práticas cotidianas. Serão suas leituras de mundo, de ser humano, de Transcendente, assim como suas construções e reconstruções a partir destas, que determinarão a qualidade do processo educativo.

Segundo Freire, para a efetivação deste diálogo superador faz-se necessário que ambos tenham muito amor ao Outro, respeito no ouvir, muita troca, partilha de saberes, muita humildade no dar e receber, negar e acatar. Torna-se fundamental, nesse processo, a fé nos homens e mulheres parceiros e cúmplices nesse projeto de construção, assim como

³⁰³ Cf. capítulo III, ponto 3.2 que explicita esta questão.

³⁰⁴ Cf. Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 154-156.

³⁰⁵ Cf. FONAPER, *PCNER*, p. 21.

a prática da esperança com vistas a concretude do mesmo, compostos pelos seus diferentes e iguais.³⁰⁶

A gratuidade inerente e, ao mesmo tempo, exigência básica ao exercício dessa prática educativa, requer um substrato a mover e qualificar essas relações e interações e se configura aqui como um dos nós a impedir o desvelar e viabilizar sua concretização. Lutero aponta o amor enquanto instrumento decorrente da fé em Jesus Cristo a mover, qualificar e significar as relações dos seres humanos com a natureza, com Deus e entre eles. Para ele, segundo Forell, "fé e esperança são as atitudes do homem em relação a Deus, mas o amor a atitude resultante do homem em relação ao próximo".³⁰⁷

Na interpretação de Brakemeier, a insistência de Lutero na graça/gratuidade de Deus como alicerce da existência humana provocam suspeitas numa época que cultua o fetiche da produtividade. Segundo o autor, "o fascínio exercido pelas forças miraculosas do 'livre-arbítrio' humano apagou a memória da gratuidade e a substituiu pelo espírito da conquista e da competição".³⁰⁸ Uma sociedade gerida pela competição instaura mecanismos de poder e hierarquização, que premiam o conhecimento e a força em detrimento de relações e sentimentos/sensibilidades, identificados enquanto fraquezas e/ou meios para um fim.

As práticas desenvolvidas sob tal paradigma são altamente excludentes, condenando milhares de seres humanos a viverem à margem do grupo social "vitorioso", em situações de não-vida expressas sob as mais diversas formas. Rohden, em seus escritos, ao pesquisar em Kierkegaard, identifica a

³⁰⁶ Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 80-81; Id., *Pedagogia da Esperança*, 91-92.

³⁰⁷ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 97-98.

força da tarefa edificante da vida de quem ama. Para Kierkegaard, segundo a autora, "a interpretação a partir do amor busca o reconhecimento e a promoção do outro e não a condenação".³⁰⁹

Os processos de formação docente brasileiros em todos os níveis e modalidades necessitam rever suas práticas educativas, a partir de leituras cuidadosas das relações e interações (des)envolvidas nos mesmos. Arroyo aponta nesta direção ao questionar os tempos e espaços de formação a que são ou foram submetidos os docentes, de forma particular os de Educação Básica. A partir de sua prática formadora cotidiana,

este autor revela

que a maioria dos aprendizes de magistério, de licenciatura e de pedagogia trabalha e estuda, tem pouco domínio de seu tempo de estudo, passa o mínimo de tempo nos centros, (...) são freqüentadores de disciplina, em tempos espremidos, corridos, (...) encontrando-se nos espaços de formação estabelecem interações sociais e culturais, profissionais e afetivas que tendem a fechar o grupo, a reproduzir expectativas, perfis, traços e imaginários (...) os mais iguais em classe, gênero e raça.³¹⁰

Nesse contexto, como se provocariam relações e interações de cunho pedagógico com vistas a uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados numa percepção de formação de docentes que percebe o ser humano e a vida de forma integral, inserido com possibilidades de intervenção na história, desafiado a vivenciar relações qualitativas de e em gratuidade?

³⁰⁸ Gottfried BRAKEMEIER, *O ser humano em busca de identidade*, p. 126.

³⁰⁹ Cleide C. S. ROHDEN, *A reflexão teológica como obra do amor*, p. 187.

³¹⁰ Miguel ARROYO, *Ofício de mestre*, p. 130.

Identifica-se aqui outro nó a desafiar uma fluente tessitura em relação a propostas e ações de formação docente. A pesquisa documental desenvolvida revelou que os acadêmicos do Curso analisado desenvolviam atividades profissionais semanais muito intensas (de no mínimo quarenta horas/aula), aulas na graduação em regime intensivo nos finais de semana, integravam diferentes comunidades de fé com participação em atividades catequéticas por parte de alguns, outros ainda desenvolviam trabalhos comunitários. A situação financeira de uma grande parcela do grupo apresentava-se instável em razão da sua situação funcional (professor contratado em caráter temporário) e indefinição de permanência da disciplina de Ensino Religioso na grade curricular.³¹¹

Essas situações desafiaram constantemente docentes, acadêmicos e coordenação no sentido de operacionalizar as diferentes questões em razão das necessidades e possibilidades postas. Constituíam-se num permanente exercício de (re)planejamento, (re)negociações e busca de alternativas superadoras, visando integrar as diferentes situações e possibilidades pessoais, as exigências e encaminhamentos próprios de uma graduação e os imperativos de ordem epistemológica, qualitativa e ética inerentes aos mesmos.

As entrevistas desenvolvidas apontam algumas destas questões ao relatarem, segundo o depoimento na Entrevista n° 1 (anexo 2) que

tivemos alunos de muitas cidades diferentes de Santa Catarina, éramos uma turma muito heterogênea, mas no final do curso conseguimos ser um grupo. Permanecemos unidos. Iniciamos com 47 (quarenta e sete) alunos e alunas, terminamos com 46 (quarenta e seis). Muitas discussões,

³¹¹ FURB, *Quadros com dados sobre os acadêmicos estagiários do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Turma I da FURB.*

muitos debates, trocas, discordâncias, negociações, exigiram um respeito muito grande de todos nós. Creio que se hoje fôssemos perguntar a cada um dos 46 (quarenta e seis) alunos e alunas, este com certeza seria um dos aspectos importantes do curso para todos eles.

Segundo outro egresso entrevistado,

o gratificante de todos os trabalhos foi a unidade e empenho de todas as pessoas. Todos contribuíaam com a sua parte. Isto é gratificante, não tem nada que troque a amizade que se conquistou entre as pessoas enquanto curso. Houve muita unidade apesar de todas as diferenças. Diferentes pessoas de diferentes pensamentos (éramos 46 alunos), mas quando todos pegávamos juntos, eram todos. Lógico, sempre havia as diferenças, isso também era importante porque fazia repensar nossas posturas (Entrevista nº 2, anexo 2).

A partir das informações e relatos acima transcritos, percebe-se a presença de possibilidades históricas da construção de relações emancipadoras, a partir do exercício de gratuidade nas relações inerentes às práticas de um projeto de formação docente, inserido no atual contexto social brasileiro que se perfila contraditório, complexo e excludente.

Todo educador, segundo Freire, deve ser antes de tudo um apaixonado pela vida, pelo homem e pela mulher; que busca, no exercício de suas funções pedagógicas a compreensão dos problemas, a superação das dificuldades, o crescimento conjunto nas relações mediatizadoras. Sua paixão de conhecer e paixão de partilhar não lhe permitem dicotomizar o ser profissional do ser humano. Seu cerne está molhado pelas experiências da vida ensinante e aprendiz que o move historicamente.³¹²

4.0 - Sensibilidade e compromisso éticos

Numa sociedade fragmentada, competitiva, regida por um sistema político neoliberal, intervenções educacionais e formadoras que objetivem coerência por parte de seus autores, transparência de suas práticas pedagógico-didáticas e, pressupostos vinculados à promoção e emancipação de todos são uma força que se propõe a caminhar em sentido contrário ao movimento da maré.

O desenvolvimento de uma sensibilidade e compromissos éticos que gestem a solidariedade nas relações humanas e levem o ser humano a buscar, ouvir, acolher, conferir dignidade ao outro, em sintonia com Deus e toda a criação, constituem-se, na premissa de Lutero, para a edificação de uma educação e sociedade sadias. Essa premissa, pela sua natureza ética, está carregada de um intransferível estado de responsabilidade que, por sua vez, reclama um compromisso corporificado em

ações cotidianas. Nessas, segundo ele, o próximo, com em suas diferentes necessidades, não deve ser um meio para um fim, mas um fim muito real e importante em si mesmo.³¹³

Freire credita seu apreço em ser gente precisamente ao fato de ser portador de uma responsabilidade ética e política em relação ao mundo e aos outros.³¹⁴ Para ele, a educação é um movimento que, sozinho, não tem o poder de transformar a sociedade, mas sem ele tampouco a sociedade tem condições de mudar.

Pimenta e Severino, na introdução da coleção "Docência em formação", argumentam que o exercício do magistério requer

³¹² Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 102-159.

³¹³ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 103.

de seus agentes que sejam portadores de conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, bem como que sejam capazes de indagação teórica e criatividade para encarar as situações por vezes ambíguas, incertas, conflituosas e até violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. Para interagir com essas situações de ensino, apontam os autores, "o profissional da educação necessita da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política".³¹⁵

Diante do atual, complexo e excludente quadro mundial, vozes se elevam em todo o planeta em defesa da construção de uma ética que encaminhe vivências mais fraternas, solidárias e humanas. As religiões e a educação são pontas do *iceberg* a demarcar espaços vitais a serem mobilizados. Hans Küng é um dos teólogos da atualidade que pesquisa, apresenta e discute amplamente essa temática. Em sua obra "Projeto da ética mundial", enfatiza que não haverá futuro de vida no planeta sem o exercício de uma ética mundial, um estado de paz no mundo.³¹⁶ A educação é apontada como uma das formas basilares a inibirem barbáries como a de Auschwitz³¹⁷ e possibilitarem a assunção de seres humanos enquanto sujeitos,³¹⁸ construtores e

³¹⁴ Paulo FREIRE, *A sombra desta mangueira*, p. 44.

³¹⁵ Silvia Maria MANFREDI, *Educação Profissional no Brasil*, p. 15.

³¹⁶ Cf. Hans KÜNG, *Projeto de ética mundial*, p. 7, 186.

³¹⁷ Leia-se interessante colóquio entre Theodor Adorno e Helmut Becker, transmitido em programa radiofônico na Rádio de Hessen, na Alemanha que versa sobre "a educação contra a barbárie". Este se encontra transcrito integralmente na obra de Theodor W. ADORNO, *Educação e emancipação*, p. 155-168.

³¹⁸ Sujeito é a categoria usada por Freire para definir homens e mulheres que, libertos de sua condição de oprimidos, a partir de um processo de educação progressista, libertam-se e libertam seus pares, assumindo uma postura de compromisso diante da vida, dos outros e de si próprios. Leia-se a obra de referência *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, traduzida em muitas línguas. É leitura obrigatória para quem concebe o ato educativo como um devir/compromisso ético dos seres humanos para a construção de uma sociedade que prime pela dignidade conferida aos seus cidadãos.

interventores históricos, capazes de promover mais vida num constante processo de libertação.

Segundo Morin, toda ética decorre de uma fé, entendida no sentido amplo do crer, confiar em algo ou alguém, podendo esta ser explícita ou implícita.³¹⁹ O educador e teólogo Evaldo Pauly reflete acerca da necessidade de se buscar fundamentos cristãos para uma ética educacional, uma vez que é possível também educar sem uma ética cristã. Deixa claro, entretanto, que não é possível educar sem ética nenhuma.³²⁰

Na verdade, tantas serão as formas de comportamento humano, quantas forem às reflexões e os olhares que, preocupados com o bem dos seres humanos e a vida em geral, se voltarem para a minimização e/ou erradicação das mazelas vicejadas no planeta. Segundo Pivatto, este, na verdade, é mais um aspecto importante do fenômeno ético: a "humaneza" que revela sua grandeza ao se sustentar na virtude e ao mesmo tempo sua fragilidade e precariedade, uma vez que se encontra exposta aos ventos e tendências espontâneas do ser. "Significa dizer que o humano está sempre a perigar, que a ética precisa ser reconstruída e ressignificada em cada e por cada geração".³²¹

Um dos egressos entrevistados assinala que

a religião historicamente sempre fez parte da vida do cidadão. Hoje, nas escolas o Ensino Religioso, (...) procura trabalhar mais o aspecto humano. Num país onde as ciências sociais são pouco valorizadas; aonde primeiro vem a técnica, a química, a física, a ética necessita se fazer presente. É a palavra certa na hora certa. A ética se posiciona além da lei, além do escrito, ela é o bom senso; traz sabedoria, a forma como vai se construir o mundo. (...) Neste contexto,

³¹⁹ Cf. Alfredo PENA-VEGA *et alii*, *Edgar Morin*, p. 40-42.

³²⁰ Evaldo L. PAULY, *Ética, educação e cidadania*, p. 168.

³²¹ Pergentino S. PIVATTO, *Ethos - Fenômeno religioso - religião e ética*, p. 53-54.

entra em cena a solidariedade. É o diferencial que as pessoas estão necessitando para o próximo século. (Entrevista nº 6, anexo 2)

Diferentes nomenclaturas como princípios e/ou imperativos são utilizadas por diferentes teóricos, assinalando pontos fundamentais a serem observados numa reflexão envolvendo as questões éticas na atualidade. Todos, entretanto, apontam quesitos como responsabilidade, cuidado, solidariedade, diálogo, justiça, liberdade, compaixão, autonomia, entre outros, como eixos imprescindíveis a dinamizarem as diferentes propostas de éticas. No entanto, estes só apresentarão possibilidades reais de efetivação, a partir da presença e exercício de uma forte sensibilidade e compromisso em homens e mulheres com o outro e com a defesa da vida em suas múltiplas manifestações, numa dimensão de esperança, luta e conquista.³²²

Propostas e ações de formação de docentes que subsidiarem suas práticas pedagógico-didáticas, considerando essas premissas, gerarão possibilidades para o desenvolvimento de competências ao cultivo de sementes que, a médio e longo prazo, poderão cobrir de flores campos como os de Auschwitz, Sete Missões, Bósnia, Candelária, Ruanda, Iraque e tantos outros. Nesse contexto, segundo Gadotti, docentes e discentes sentir-se-ão coagidos a usar de coerência e responsabilidade no exercício de suas competências. As palavras pronunciadas, escritas reclamam ações condizentes e alimentadoras no processo de conscientização, que é o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, que transcendem o espaço docente. Perceberão que "muitas vezes é preciso pagar um preço alto pela coerência entre o que se faz, o que se diz, o que se

³²² FURB, *Projeto de autorização do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião*, p. 16.

escreve. A coerência do educador não se limita à atividade docente".³²³

Para Lutero, Deus se integra no mundo quando neste se faz carne em Jesus Cristo e participa do projeto histórico de seus filhos e filhas. Deus não fala simplesmente do mundo ou para o mundo. Ele mesmo vem ao mundo e nele se encarna. É muito mais que exercitar a empatia, ou *estar com* o Outro, é *ser com* o Outro.³²⁴ Não seriam estas, pistas seguras a apontar caminhos desafiadores a mobilizar e (re)orientar propostas e práticas de formação docente de cunho diferenciado, no contraditório, complexo e excludente contexto educacional brasileiro?

5.0 - Participação da família e do Estado na formação de docentes

Esta reflexão-ação se apresenta como um desafio numa época e contexto onde cada vez mais crianças e adolescentes crescem e se desenvolvem sob a "tutela" da escola. A responsabilidade da família e do Estado no tocante à oferta de uma educação de qualidade para seus filhos e cidadãos obrigatoriamente deve passar pela formação profissional destes.

Pesquisas apontam para uma histórica "ocupação" do Estado, relacionada à educação de seus cidadãos, ora por questões ideológicas maquiadas sob o beneplácito de "cuidados" para com sua *polis*, ora como pressão de situações e órgãos externos de coerção social.³²⁵ Em função desses

³²³ Moacir GADOTTI, *Convite à leitura de Paulo Freire*, p. 98.

³²⁴ Jo 1.14; Martín N. DREHER (Org.), *Reflexões em torno de Lutero*, v. III, p. 16-17.

³²⁵ A partir de 1759 já existem referências sobre o surgimento do ensino público brasileiro e sobre a precariedade da oferta e corpo docente do mesmo. Cf. Maria Luisa S. RIBEIRO, *História da educação brasileira*, p. 34-36.

pressupostos, de forma paralela, constata-se uma política de formação docente que, atrelada a tais mecanismos, acaba por gerir profissionais que reproduzem no cotidiano as representações apreendidas no tempo/espaço do exercício formador.³²⁶

São pouquíssimos, para não dizer raros, os registros de propostas e referências de governos, academias ou responsáveis pela formulação de projetos de formação de docentes, que tenham incluído, ou incluam em sua pauta de consultas, os interesses e saberes da família em relação ao perfil dos profissionais a serem formados para interagir e orientar a educação de seus filhos. Instâncias como documentos oficiais (leis, pareceres, diretrizes, etc.), consultas do mercado profissional e interesses filosófico-políticos são as que, em sua grande maioria, definem as diferentes propostas de formação docente.

Historicamente, identifica-se uma certa névoa de "onisciência" a pairar sobre os pensadores e gestores de uma grande parcela de projetos e processos de formação de docentes. As bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, que encaminham as representações do contexto sociocultural a ser construído ou mantido, são na verdade determinados a partir das lentes destes.

Lutero desafiou os pais a se envolverem com as questões relativas a professores e educação escolar para seus filhos. Também os comissionou às tarefas pertinentes à educação dos filhos que lhes cabiam enquanto família, cobrando-lhes igual

³²⁶ Miguel ARROYO, *O ofício de mestre*, p. 131.

responsabilidade de ensino e acompanhamento na educação destes.³²⁷

Um dos egressos, (Entrevista nº 4, anexo 2) descendente de imigrantes alemães luteranos, relata situações familiares e escolares vivenciadas no período dos anos cinquenta em terras brasileiras, que remetem às orientações educacionais de Lutero, encaminhadas há cinco séculos passados.³²⁸ Ele recorda que

o pai não deixava passar uma noite sem que reunisse a família depois da janta. Ele tinha um sistema: fazia primeiro uma leitura em alemão do "tägliches Andachtgebetsbuch" (devocionário diário). A leitura era em alemão por causa do avô e da avó que praticamente só falavam alemão ou pomerano. Depois ele lia trechos da Bíblia em português e fazia comentários. Explicava o que isto representava para a vida da gente. Depois da explicação fazíamos a confissão do credo apostólico, orava-se o pai-nosso, a oração da bênção da noite e da refeição. A seguir cada filho fazia a sua oração. Eu me lembro, uma das primeiras orações que minha mãe ensinou, foi: "Ich bin klein, mein Herz ist rein, wo niemamd drein wohnen soll als Jesu allein, Amen.[Sou pequeno, meu coração é puro, ninguém deve morar nele além de Jesus, Amém]"

Chamam atenção à profundidade, relevância e qualidade dessas práticas presentes no cotidiano familiar que provocam e conduzem interlocuções qualitativas com o contexto escolar e comunitário circundante.

Lembro que, na escola primária, a professora que era católica (...) foi falar com o pai, se ele quisesse, ela nos liberaria das aulas de ensino religioso, mas o pai fez questão que seus filhos, nós, ficássemos nas aulas de catequese, alegando que nunca é demais aprender mais alguma coisa que enriquece o conhecimento geral. (...) O nosso pai

³²⁷ Martinho LUTERO, *Obras selecionadas*, v. 5, p. 305-308.

³²⁸ Cf. Martinho LUTERO, *Os catecismos*, p. 379-380.

era plantador de café. (...) Todas essas pessoas que ajudavam na colheita eram católicas e às vezes no meio da conversa do dia a dia, falava-se sobre religião, sobre questões de fé, e meu avô, que era muito curioso, às vezes sarcástico, é verdade, perguntava, discutia as coisas; no entanto, sempre procurou respeitar a opção dos outros.

O egresso entrevistado relata que sua relação pessoal de respeito ao "diferente" na verdade já

é uma marca da formação que vem de família. Tanto o avô, como o pai, pelo exemplo sempre nos ensinaram a respeitar os outros, especialmente suas convicções religiosas, sem contudo, deixar de firmar nossa própria convicção de fé.

Nesse sentido, é pertinente o questionamento: numa sociedade regida por um código democrático, como se interpreta a exclusão do grupo diretamente interessado e responsável pela educação de crianças, adolescentes e jovens, ou seja a família, como elemento participativo na elaboração de propostas e/ou ações de formação de docentes?

Quais seriam as leituras e falas que induzem tal determinismo social? Quais seriam os mecanismos a maquiarem e justificarem mais esse processo de exclusão no processo educacional brasileiro? Quais seriam os poderes a inibirem leituras e análises críticas da família em relação à educação promovida pelos "formados" para tal?

A pesquisa social e teórica desenvolvida não ofereceu dados que pudessem responder diretamente essas questões; contribuiu, entretanto, para a percepção e o enunciado dessa problemática. Apresenta-se como um interessante campo a ser pesquisado, também em relação à formação de docentes de Ensino Religioso que, segundo Fraas, se constitui num direito e numa obrigação para a sociedade. Segundo o autor, o ensino religioso consiste num despertar da profunda dimensão

da vida, na cultura religiosa que cada um traz do lar, da comunhão e tradição, no preparo para o diálogo e para a construção comum da vida em sociedade no mundo religioso plural.³²⁹

6.0 - Currículo de formação de docentes comprometido com a vida solidária

Muitas são as definições sobre currículo e oferecer uma de validade e aceitação de cunho universal torna-se extremamente dificultoso e inoperante, uma vez que cada uma dependerá de marcos e perspectivas variáveis aos quais se encontrará sujeita. Contudo, segundo Sacristán, é importante considerar em qualquer conceitualização e discussão sobre currículo, que este serve para oferecer uma visão da cultura que se dá nas instituições formadoras; deve ser entendido como um processo historicamente condicionado, mas não determinado; é um campo no qual interagem reciprocamente idéias e práticas e por se tratar de um projeto cultural elaborado, pode condicionar o trabalho docente necessitando portanto de uma pauta com diferentes graus de flexibilidade, para que os mesmos possam nele intervir.³³⁰

O currículo de uma proposta de formação de docentes apresenta-se como chave e fechadura da mesma, pois tem a capacidade de encerrar em si pontos estratégicos para a reforma ou manutenção de um determinado *status quo* educacional. Entre estes, encontram-se os referenciais filosóficos, epistemológicos e pedagógico-didáticos que deveriam direcionar a escolha dos profissionais, dos

³²⁹ Cf. Hans Jürgen FRAAS, *Theorien zur Religiosität*, p. 7.

³³⁰ J. Gimeno SACRISTÁN e A. I. Pérez GÓMEZ, *Comprender e transformar o ensino*, p. 147-148.

materiais didáticos, das atividades, das posturas e relações mediadoras no processo. Lutero teve esta percepção e a usou enquanto articulação e viabilização das propostas educativas empreendidas por ele.

Esta visão extrapola o conceito de currículo como mera especificação de temas e conteúdos de todo tipo, explicitadas num documento repleto de objetivos e planos.

Para Sacristán, currículo

é a conseqüência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõe - impõe - todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar, (...) a soma de todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados.³³¹

Nessa perspectiva, a presença de diversas culturas, saberes e conhecimentos num sistema educacional exigem uma tomada de consciência, na definição e encaminhamento de suas diretrizes curriculares.

As singularidades dessas situações, denominadas por Sacristán como multiculturais, criam dificuldades quanto à disponibilidade de esquemas conceituais e modelos pedagógicos válidos que extrapolam de certos contextos para outros, indo muito além da mera clarificação de um conjunto de objetivos e idéias.³³²

Na atualidade, a discussão e o pensamento educacional em relação a essas questões encontra-se ainda numa fase embrionária, decorrência de uma educação ocidental secularizada e unicultural, que de forma abrangente aciona seus mecanismos "extracurriculares" de propagação e conseqüente perpetuação dos estereótipos culturais das

³³¹ J. Gimeno SACRISTÁN, *Currículo e diversidade cultural*, p. 86.

³³² Id., *ibid.*, p. 95.

crenças e valores sobre a identidade dos diferentes povos, nações, religiões e culturas.³³³

No intuito de buscar alternativas superadoras do *status quo* será necessário

articular perspectivas que contemplem a origem sócio-histórica - que empresta singularidade a cada situação - com uma filosofia favorável para com o pluriculturalismo, tratando de extrair experiência válida da análise crítica e da avaliação das experiências muito diversas que se estão realizando. (...) além disso, (...) realizar uma análise crítica de como, internamente a escola pode atender à diversidade.³³⁴

Tomando por base essa perspectiva de currículo, será preciso considerar uma mudança nos métodos pedagógicos assim como propiciar uma outra formação de docentes, que estimule uma perspectiva cultural que contemple a complexidade da cultura e da experiência humanas³³⁵ e conduza à discussão, reflexão e encaminhamento de uma prática educativa comprometida radicalmente com a vida solidária num contexto marcado pela alteridade.

Um dos pontos apontados como relevantes e significativos na pesquisa documental e nas entrevistas foi a percepção e o exercício do conhecimento e convívio na alteridade, desafiando posturas, quebrando paradigmas, redimensionando olhares. Um dos egressos entrevistados (entrevista nº 5, anexo 2) relata que

o curso oportunizou então esta reflexão. Este conhecimento do diferente, não só o olhar diferente, mas de fundamentar as nossas falas, os nossos pensamentos, as nossas reflexões, de procurar saber o por que "ser diferente", e isso

³³³ Id., *ibid.*, p. 90.

³³⁴ Id., *ibid.*, p. 95.

³³⁵ Id., *ibid.*, p. 88.

foi muito, muito importante na minha vida. Começamos a observação não só pelas epistemologias, pelas diferentes teorias que estávamos aprendendo, mas essencialmente pelo outro que estava no nosso grupo, o outro que era o colega de classe, o outro que era o professor, o outro que era o líder da classe, de uma comunidade de fé, o outro que era um teólogo. A partir daí, lembrados apenas alguns aspectos, já éramos um grupo diferente. Um grupo que com o passar do tempo foi se conhecendo, e nós fomos aprendendo nesse grupo.

Segundo Sacristán, a mutação das relações de poder na educação exercida em âmbitos diversos como, por exemplo, entre docentes e discentes, discentes e instituição formadora, docentes e instituição formadora, administração reguladora de currículos e docentes e discentes, pode dar-se em função dessa transformação das relações pedagógicas em âmbitos cada vez mais amplos.³³⁶

As diferentes "vivências curriculares" revelam as reais intencionalidades e possibilidades de um projeto e/ou ação formadora. A organização curricular de um curso pode ser um meio que relaciona teoria e prática no aprofundamento de interações geradoras de conhecimentos (Quadro 6, ponto 1.1), mas são as vivências deflagradas que constroem, num processo contínuo de (des)construção e (re)construção, os envolvidos no exercício formador.

Tomando por base essa premissa, numa adaptação de Gikovate (2001), Keim entende que o processo educativo deve pautar-se pela delicadeza contida nas interações que ocorrem em todos os níveis de relações que consideram a vida na sociedade e nos diferentes ambientes de nossa biosfera; na sensibilidade para perceber estas interações e para descobrir

³³⁶ J. Gimeno SACRISTÁN, *O currículo : uma reflexão sobre a prática*, p. 97.

de que forma se pode participar dessas interações; na admiração decorrente de nossa participação nas interações com as diversidades; no respeito mútuo devido a todos com quem compartilhamos lugar e tempo nesta nave que é o planeta, tendo como referencial norteador as afinidades para as somas e as interações e não se ancorar nas diferenças que diminuem e dividem.³³⁷

Diferenças que são próprias de uma sociedade pautada por uma política de competição e exclusão, guiadas pela intolerância e ausência de diálogo. Intolerância e descaso aos diferentes regidos por um processo de globalização que longe de suas falácias doutrinárias de preocupação e suporte para com todos, busca na verdade o monopólio (pelo exercício da privatização) dos mais fortes, conforme denuncia Carlos Alberto Torres.³³⁸

Para Suárez, esse lastro organizacional da sociedade atinge de igual modo os encaminhamentos e o processo formador docente nas instituições de ensino, manifestando as ingerências próprias de um currículo pautado por princípios educacionais neoliberais em detrimento das reais necessidades da escola, predominantemente a pública. Isto se dá, de acordo com o autor, quando

um dado grupo social que, em junção de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetivamente e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora.³³⁹

Nessa perspectiva, também a presença de diversas culturas com suas diferentes expressões de ordem lingüística,

³³⁷ Jacob KEIM, *Complexidade e prática educacional*, p. 47.

³³⁸ Cf. o artigo de Carlos Alberto TORRES, *Estado, privatização e política educacional*, p. 109-134.

artística, religiosa, etc., num sistema educacional exige uma tomada de consciência, uma nova reflexão sobre os encaminhamentos e elaboração de suas diretrizes curriculares.

Estas são algumas das questões que obrigatoriamente devem perpassar uma reflexão mais acurada sobre os pressupostos curriculares de um processo de formação docente para o Ensino Religioso inspirado "nos princípios de liberdade e solidariedade humana",³⁴⁰ inserido num projeto de educação superior, que, de acordo com a LDBEN 9394/96, tem como uma de suas finalidades "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade".³⁴¹

7.0 - Pressupostos epistemológicos e encaminhamentos metodológico-didáticos para uma aprendizagem com sentido e significativa

A opção e a utilização de pressupostos epistemológicos e encaminhamentos metodológico-didáticos coerentes entre si e com as especificidades do projeto formador e as necessidades e capacidades dos acadêmicos na pluralidade de situações e

aspectos do contexto educativo, visando promover uma aprendizagem com sentido e significativa, é talvez um dos maiores desafios para a qualitativa efetivação da proposta formadora.

³³⁹ Daniel SUÁREZ, O princípio educativo da nova direita, p. 265.

³⁴⁰ BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 2º.

³⁴¹ BRASIL, LDB n. 9394/96, art. 43º, VI.

Num primeiro momento, implica em conhecer o grupo de pessoas para o qual a proposta de formação se destina; suas expectativas, interesses, possibilidades, saberes e conhecimentos, relações e atividades cotidianas, entre outros pontos. Implica, outrossim, em conhecer profundamente o projeto de formação a ser desenvolvido em relação a seus pressupostos, objetivos e especificidades enquanto área(s) de conhecimento. No entrecruzamento dessas informações obter-se-á indicativos a direcionarem a escolha e utilização de pressupostos epistemológicos e encaminhamentos metodológico-didáticos para a efetivação das práticas de formação de docentes.

Participar desse movimento exige de seus articuladores ressignificar pensamentos, valores, posturas, sentimentos, imaginários, auto-imagens. Exigem redefinir competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. Propõe outro sentido e significado para o exercício formativo e para a própria existência humana. Lutero protagonizou uma reforma educativa³⁴² e esteve atento a estas questões, buscando atendê-las e, por vezes, até superá-las, conciliando necessidades com possibilidades históricas, dentro dos limites próprios de sua época.

Muitas propostas educativas se configuram, na atualidade, a partir dos referenciais e reflexões de teóricos e educadores preocupados com essas questões. Considerando os dados da pesquisa desenvolvida em relação aos pontos e contextos observados, de modo particular as circunscrições acerca de ensino e pesquisa (Quadro 6, pontos 1.1 a 1.6), elaboração de

conhecimentos e diferentes conjugações entre saberes práticos e teóricos no cotidiano do processo de formação docente

(capítulo II, ponto 4.0), o professor de Estudos Urbanos e Educação Donald Schön propõe sobre a formação de profissionais reflexivos³⁴³ um novo *design*³⁴⁴ para o ensino e a aprendizagem.

Schön, alicerçado no pensamento de John Dewey, organiza uma proposta de reforma educativa na área de formação de professores, tomando por princípio o fator "reflexão-na-ação" e "reflexão sobre a reflexão-na-ação", enquanto chave que acessa e decodifica os mecanismos de formação/reprodução postos pelas instituições formadoras, assim como os mecanismos de apreensão, compreensão ou reprodução dos "saberes" veiculados pelas mesmas.³⁴⁵

O autor situa a questão nas duas formas diferentes de se considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino: a noção de "saber escolar" e a noção de "saber tácito". Para Schön, o saber escolar se pauta pela onisciência do conhecimento que os professores supostamente possuem para transmitir aos acadêmicos, na "visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, (...) significando uma profunda e quase mística crença nas respostas exatas".³⁴⁶ Percebe este saber organizado em categorias e não de acordo com seus contextos situacionais; é molecular, feito de peças isoladas que vão se organizando em sistemas cada vez mais elaborados formando conhecimentos mais avançados, subvertendo o educando em

³⁴² Cf. Ivair ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*, p. 73.

³⁴³ PIMENTA, educadora e pesquisadora brasileira, analisa a apropriação do conceito "professor reflexivo" no Brasil, seus desdobramentos na área de formação de professores, limitações históricas e contextuais, apontando para a necessidade de políticas públicas para sua efetivação e ampliação conceitual. Selma G. PIMENTA, *Professor Reflexivo no Brasil*, p. 17-52

³⁴⁴ O autor, PhD em filosofia, pesquisador e consultor em aprendizado profissional, professor de Estudos Urbanos e Educação, usa esta expressão própria ao contexto das artes, uma vez que sua proposta educativa decorre de observações e interações com cursos de arquitetura. V. Donald A. SCHÖN, *Educando o profissional reflexivo*, p. 7-9.

³⁴⁵ Donald A. SCHÖN, *Formar professores como profissionais reflexivos*, p. 91.

³⁴⁶ Id., *ibid.*, p. 81.

instrumento adequável ou pouco e nada adequável a sua assimilação.³⁴⁷

O saber tácito ou conhecimento na ação, é tido como um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, que se vela e revela nas circunstâncias instigadoras e emergentes do cotidiano, sugere possibilidades, descortina horizontes, *provoca diálogo* e encaminha a um conhecimento que se dá na ação, pela reflexão *de e para* as questões postas.³⁴⁸

Para Schön, um professor reflexivo se permite ser surpreendido com o que o educando faz, reflete sobre a questão, procura compreender a razão de sua surpresa, reformula o problema suscitado pela situação, formula hipóteses e aplica-as, investigando possibilidades de compreensão ou superação da questão posta. Essa reflexão que se processa no decorrer da ação nem sempre se vale de palavras. Através do processo de reflexão-na-ação, o professor reflexivo poderá chegar a discernir entre a compreensão figurativa de um educando e a formal de outro, assim como valorizar e encorajar a confusão destes e a sua própria confusão, pois é impossível aprender sem ficar confuso.³⁴⁹

Além do exercício da reflexão-na-ação, Schön desafia o professor a fazer uma reflexão sobre a sua reflexão-na-ação, ou seja, olhar retrospectivamente sobre a sua prática docente no cotidiano observando, descrevendo, significando e ressignificando o seu devir educativo. Essa ação exige necessariamente o uso de palavras.³⁵⁰

O triplo movimento sugerido por Schön: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação,*

³⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 81s.

³⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 82s.

³⁴⁹ Id., *ibid.*, p. 83-85.

desloca a problemática da crise educativa da mera ineficiência e/ou insuficiência de docentes e discentes, para a análise e estudo da visão de conhecimento, aprendizagem e ensino que corporifica os programas na formação de professores. Nessa linha, sua tese de reforma educativa atinge o todo do currículo de formação de professores, implicando entre outras questões, numa reflexão acurada da dicotomia e das discrepâncias existentes nas mediações curriculares entre as ditas disciplinas teóricas e práticas, assim como na construção de um elo verossímil entre o mundo da universidade e o campo profissional; objetivo de seu devir pedagógico.³⁵¹

Tomando como referencial os cursos de arquitetura, onde os alunos conjugam simultaneamente prática, teoria e possibilidades múltiplas no seu processo de aprendizagem,³⁵² Schön aponta para um exercício educativo que implica no aprender fazendo, pois, segundo ele, "quando alguém aprende uma prática, se inicia nas tradições de uma comunidade de práticos e no mundo da prática que estes habitam".³⁵³

Postula a criação de um "praticum reflexivo", em que os alunos aprendem praticando e refletindo em conjunto com seus tutores. Esse *praticum reflexivo* deve instituir paulatinamente suas próprias tradições, suas expectativas relativas às interações entre tutor e aluno, suas linguagens distintas, seu repertório de precedentes e modelos, seu sistema de valores específicos assim como os valores e normas que conduzem a uma reflexão pública e recíproca sobre idéias e sentimentos, sempre conjugando o conhecimento na ação e a reflexão na ação dos práticos competentes com as teorias e as

³⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 83.

³⁵¹ Donald A SCHÖN, *La formación de profesionales reflexivos*, p. 270.

³⁵² Id., *ibid.*, p. 48.

³⁵³ Id., *ibid.*, p. 45.

técnicas do conhecimento profissional transmitidos nas disciplinas acadêmicas.³⁵⁴

Os dois pensadores, Lutero e Schön, deslocam a prática do conhecimento pelo conhecimento (saber escolar/Schön e mera memorização/Lutero), para a dimensão de um saber com sentido, de significado a ser decodificado nas situações de ensino (saber tácito/Schön e forma de estudo dos catecismos/Lutero) ou um exercício de reflexão, com vistas a um aproveitamento e inserção cotidianos na própria situação estudo/trabalho.³⁵⁵

Convém ponderar que o contexto socioeconômico, político, cultural e religioso de Schön e Lutero divergem muito entre si, assim como o fazem de nosso contexto latino-americano brasileiro. Mas, no encontro dos "tempos", os fios propiciam perspectivas e tonalidades que, no entretecer de suas tramas, abrem horizontes e desafiam novas tessituras a subsidiar a viabilização das propostas e ações de formação docente na atualidade brasileira.

Paulo Freire, educador brasileiro de trajetória internacional, em sua proposta educativa, também advoga um amplo processo de reflexão sobre a prática dos didiscentes e didocentes, visando desocultar formas de opressão, levando-os a se perceberem enquanto seres oprimidos e/ou opressores. O autor enseja uma formação autêntica que considera as situações-limite de docentes e discentes, buscando a sua superação pelo processo de conscientização. É uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados e passa a

³⁵⁴ Id., *ibid.*, p. 272.

³⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 48.

ser compreendida como compromisso ético diante do ser humano e da vida como um todo.³⁵⁶

As entrevistas apontam para essas questões, levando a pesquisadora a perceber a partir de algumas falas, a presença de um processo, por vezes doloroso, mas altamente emancipador, a partilhar conhecimentos pela via da conscientização.

O entrevistado nº 3 (anexo 2) deixa entrever este processo ao relatar que, no início alguns colegas de turma,

diziam assim: - Maria Helena, eu até te respeito, mas... "Eu até te respeito", era uma coisa, sabe, que você ficava assim..., mas por que "eu até te respeito"? Eu refletia: - Será que eu sou diferente do outro? Se percebia que havia discriminação pela falta de conhecimento. (...) Eu sabia que o tempo, durante o curso, ia esclarecer as demais religiões, não só a minha (...). Passando o primeiro ano (...), essas coisas foram mudando, começou a haver mais respeito porque os conhecimentos traziam mais clareza para a mente das pessoas. (...) A base que este curso me deu continua viva dentro de mim, na sala de aula, no meu trabalho, na minha casa. (...) me deu coragem, uma estrutura interior mais forte, um alicerce para que eu pudesse conduzir a minha profissão na área da educação.

Ainda nesta direção, o entrevistado n. 7 (anexo 2) declara que

máscaras se quebraram, ideologias se quebraram, alguns adquiriram uma identidade religiosa, outros esta identidade balançou, mas tudo serviu de reflexão, de uma reflexão muito profunda e muito grande. Se ali existiam desafios e posturas a serem tomadas, ao sairmos do curso outros

³⁵⁶ Com sua obra "Pedagogia do oprimido", Freire subsidia uma verdadeira revolução político-educativa. Suas bases essencialmente antropológicas e políticas dão sustentação ao processo gnosiológico que se parteja pelo exercício de um diálogo superador. Em sua obra "Pedagogia da autonomia" Freire discute os saberes necessários à prática educativa, intrinsecamente conectados às práticas de formação docente necessárias para o cumprimento de tal atividade.

maiores estavam nos esperando. Impressionante que saímos com esta consciência. Portanto, eu diria que nós crescemos enquanto pessoas, enquanto seres humanos, não apenas adquirimos conhecimentos.

O aspecto reflexivo, enquanto pressuposto epistemológico em um processo de formação de docentes, é de importância basilar para a efetivação de uma aprendizagem com sentido e significativa para todos os envolvidos. No entanto, será a coerência, profundidade e íntima relação entre os pressupostos epistemológicos, os encaminhamentos metodológico-didáticos e com as necessidades, expectativas, possibilidades e diferentes realidades das políticas públicas de formação, docentes e discentes, que encaminharão o grau de qualidade e criticidade da reflexão e conseqüentes aprendizagens no processo formador.

8.0 - Processo de formação de docentes conduzido pelo exercício do diálogo

A pesquisa social desenvolvida e apresentada no capítulo segundo deste trabalho apontou, em espaços e momentos distintos, exercícios de contextualização, pesquisa, participação, criticidade, ludicidade e criatividade como características de relevância e significado, como presença ou ausências nas práticas curriculares projetadas e vivenciadas na experiência de formação docente desenvolvida. A prática docente de Lutero, assim como os pressupostos e encaminhamentos metodológico-didáticos de sua proposta educativa (capítulo 3, pontos 2.0 e 4.0), também remetem à reflexão dessas atividades em diferentes escalas e situações.

Um processo de formação de docentes comprometido com práticas metodológico-didáticas cotidianas (que propiciem e viabilizem uma leitura contextualizada de ser humano, sociedade, cultura e vida em geral; a abrangência de conhecimentos; um constante exercício de pesquisa; atividades participativas, críticas, criativas e prazerosas), numa perspectiva de formação continuada, precisa, antes de tudo, ter clareza da relevância e exata compreensão da "presença" do "outro" no exercício educativo.

Este "outro" que difere do grupo ou na relação pessoa a pessoa, ou seja, aquele que anda diferente, que fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence a outra cultura, a outra geração ou a outra classe social. Esse "outro" percebido como "presença/presente", presente que não é invólucro, mas conteúdo, oferenda, generosa doação, entrega incondicional, que vem em amor, procura, em permanente e ansiosa espera. Presença, enquanto o ser e estar ali, em sua historicidade, provisoriedade, inconclusão, limitação, busca; em sua digna humanidade, conforme declara Freire.³⁵⁷

Uma das muitas diferenças presentes no contexto educacional está relacionada com a questão religiosa, originada na diversidade cultural própria dos diferentes grupos de humanos. Ela envolve toda uma gama de relações, interações e conexões, associada a outras questões, que movem, facilitam ou emperram o processo educativo como um todo.

Segundo Sabel e Scarpatto, em pesquisa desenvolvida a partir das dificuldades encontradas na relação escola, igreja

³⁵⁷ CF. Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, 19-21.

e aprendizagem na Comunidade Escolar Jaraguá 84, após estudo sobre a formação do bairro, sua cultura, dificuldades de convivência e procedência dos moradores, constataram, entre outros pontos, que

todos tinham uma crença religiosa, e de acordo com as suas necessidades, iam mudando ou não de religião. Isto causava divergências entre os vizinhos e, obviamente, a reação final era concentrada na escola. (...) O que percebemos é que há uma luta de poder entre as diversas denominações religiosas e não acontece o conhecimento do diferente. Acreditamos que a escola pode e deve iniciar este trabalho de integração, conhecimento e aceitação do outro.³⁵⁸

É de fundamental importância que os diferentes estágios, momentos e espaços para formação de docentes tratem com urgência desse assunto, com toda a seriedade conferida aos demais conteúdos curriculares. Como já foi referendado neste trabalho, não se trata de acrescentar meramente alguns conteúdos sobre diversidade cultural religiosa ao projeto formador, ou seja, incluir algumas perspectivas visando suprimir e ou minimizar certos estereótipos em função de algumas situações delicadas a integrar o cotidiano educativo.³⁵⁹

Trata-se sim, do desenvolvimento de uma aquilatada formação, também nesta área do conhecimento, pelos discentes/educadores, visando a construção de uma prática pedagógica subsidiada pela sensibilidade diante qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, pelo respeito à identidade na alteridade dos diferentes e suas opções de fé, pela admiração percebida na delicadeza da tessitura no encontro com as diferentes expressões religiosas, pela

³⁵⁸ Lídia Z. SABEL, Maria V. SCARPATTO, *Diferentes denominações religiosas e sua influência na comunidade escolar Jaraguá 84*, p. 10,39.

³⁵⁹ Gimeno SACRISTÁN, *Currículo e diversidade cultural*, p. 87.

possibilidade descoberta das muitas afinidades entre os diferentes, pela conscientização do educador se flagrar também um diferente num universo de diferentes.³⁶⁰

Em texto escrito por solicitação do FONAPER, por ocasião da elaboração dos PCNER, texto que veio a subsidiar profundamente os mesmos, o rabino Henry Sobel assim se expressa:

infelizmente não sei qual é a cura para a intolerância, o radicalismo, o fanatismo, o fundamentalismo religioso. Mas sei que para evitá-las é preciso cultivar o respeito mútuo entre os seres humanos. (...) O que se faz necessário não é tolerância, e sim um respeito de reverência, reverência pela diversidade, diversidade pelas crenças alheias. É somente esta reverência, este profundo respeito mútuo, que pode conduzir-nos à paz.³⁶¹

Em um posicionamento referente à concorrência religiosa na atualidade, a presidência da IECLB declara que

o diálogo é imprescindível no confronto com outros credos e outras religiões. Devemos falar, argumentar, interpelar, buscando o exemplo do próprio Jesus. Diálogo não é nada fácil. Precisa ser aprendido e pressupõe haver posições de que se examina a solidez. Ademais o diálogo se caracteriza pelo fato de levar o outro a sério. (...) Diálogo é expressão de fraternidade a prevalecer entre as criaturas de Deus. Faz jus ao fato de sermos parceiros de jornada cujo relacionamento exige o respeito e a humildade. Logo está excluído qualquer tipo de proselitismo.³⁶²

O diálogo, na concepção de Freire, é um espaço interativo e educativo que propicia e encaminha a libertação comunitária. Nesse exercício, saberes diferentes vão sendo

³⁶⁰ Apresentado pela autora na palestra sobre Formação Docente e Diálogo Inter-religioso no Congresso de Educação e Religião na PUC/PR, em julho de 2002.

³⁶¹ Henry SOBEL, *Construindo a paz na sociedade contemporânea*, p. 1.

³⁶² Gottfried BRAKEMEIER, *Por paz e justiça*, p. 90.

socializados, revendo situações, limites, posturas, decisões, num movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o indivi-

dual e o coletivo, onde o objetivo e o subjetivo se casam numa dança em que o corpo expressa o conflito e o desejo do surgimento de uma nova consciência. Nesse lugar de encontro, para ele, "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais",³⁶³ homens e mulheres que na (re)apropriação de suas palavras e significados vão sendo mais, conhecendo-se e reconhecendo-se sujeitos e agentes da e na história.

Com sobriedade o documento dos PCNER elege o diálogo enquanto processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o cultivo dessa reverência no processo educativo. Estabelece que o Ensino Religioso tem

a função de garantir que todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo. E, como nenhuma teoria sozinha explica completamente o processo humano, é o diálogo entre elas que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal e catequético.³⁶⁴

Com esses indicativos, fica evidente que as atividades de formação de docentes, visando conhecer, discutir, aprender a encaminhar questões pertinentes ao religioso, passam necessariamente pelas muitas concepções de ser humano e vida em geral, pelas diferentes percepções de história e processo educativo, pelas diferentes relações entre os seres humanos, pela sensibilidade e compromisso ético de todos os envolvidos e, portanto, exigem muitos e diferentes diálogos.

³⁶³ Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 81.

³⁶⁴ FONAPER, *PCNER*, p. 29.

Diálogos que buscam a graça da convivência harmoniosa, pacífica e amigável entre pessoas de tradições religiosas diferentes, não em decorrência de suas semelhanças, mas apesar de todas as diferenças que as possam dividir; o trabalhar juntos para o bem de todos e o interagir positivamente para um crescimento comum.

Para que esses diálogos alcancem suas metas os mesmos necessitam, segundo Sottocornola, ser entendidos e entabulados como uma prática de amor. O autor afirma que

o verdadeiro amor nunca exigirá que se negue a verdade, mas nos ensinará a buscá-la juntos, a alegrar-nos com a verdade do outro, a partilhar a nossa. (...) Nada de que se vangloriar, mas muito a agradecer. É o amor que não apenas nos torna todos iguais, tanto o que recebe como o que dá, mas também nos transforma em servos uns dos outros.³⁶⁵

Pesquisas, seminários, trabalhos, filmes, documentários, avaliações, são algumas entre muitas atividades que buscam contribuir com o processo formador nos seus diferentes níveis e espaços. Os autores e obras escolhidos são, com certeza, de suma importância; a organização das atividades e qualidade dos docentes, fundamental; a diversidade de abordagens é fator estratégico; a opção por uma metodologia participativa, crítica, criativa e prazerosa, um requisito elementar; a possibilidade de trocas, uma necessidade; mas, dialogar com saber e amor é o exercício que possibilita, no (des)velar e (re)construir de tramas e tessituras do processo educativo, as interações que promovem saber e sabor.

Enquanto os processos de formação de docentes apenas sugerirem o diálogo para as práticas educativas, debaterem exaustivamente sobre diferentes diálogos (intercultural,

³⁶⁵ Franco SOTTOCORNOLA, Algumas Notas sobre formação para o diálogo inter-religioso, p. 117.

inter e transdisciplinar, inter-religioso e outros), ensinarem passos metodológicos para a efetivação do diálogo no ambiente escolar, mas não *exercitarem* o diálogo no cotidiano de seu devir pedagógico, poucas chances existirão de práticas dialógicas em relação aos "diferentes" no espaço educativo formador. Para Freire, dialogar não se restringe a uma abordagem metodológica; é, antes de tudo, uma ferramenta epistemológica.³⁶⁶

É no *exercício* do diálogo com o diferente que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um "diferente" e um "outro" diante de alguém "outro". Quando o eu e o outro se percebem, nasce a ética. Dialogar é *exercitar* essencialmente o ouvir; é conhecer o outro em diferentes espaços e situações; é buscar compreender na alteridade;³⁶⁷ "é respeitar os costumes e dizer o que precisa ser dito com palavras que soam serenas, com o tempero na medida certa";³⁶⁸ é usar de delicadeza, respeito, humildade, ternura, muita empatia e acima de tudo olhar o outro com o olhar da afetividade, do amor. Dialogar não é falar *do* outro, *sobre* o outro, dialogar é falar *com* o outro.³⁶⁹

Um processo de formação docente com vistas à construção de educadores comprometidos com a vida solidária numa perspectiva de planetaridade deverá passar inicialmente e impreterivelmente pelo *exercício* do diálogo que humaniza os espaços formadores, visando criar lastro e competências para o transcender de diferenças discriminatórias e conteúdos petrificados, identificados no cotidiano escolar.

³⁶⁶ Paulo FREIRE, *A sombra desta mangueira*, p. 74.

³⁶⁷ Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 135.

³⁶⁸ Renato Becker, pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil usa esta expressão ao relatar um fato peculiar relacionado ao *ser diferente* em sua vida escolar. Renato Luiz BECKER, *O diferente*, p. 1.

³⁶⁹ Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 127-131.

Para Freire, uma formação de docentes conduzida em diálogo e consubstanciada com uma ética que encoraje posturas onde o gosto da pergunta, o deleite no ouvir, a paixão de saber, movida pela curiosidade em (des)cobrir, pela alegria de criar e o prazer de conviver, constitui a liturgia de um processo libertador e inovador nas vidas dos que ali se descobrem e se encontram sujeitos, por isso mesmo comprometidos com a vida para todos.³⁷⁰

Para Freire, essa formação se propõe, enquanto permanente estudo e pesquisa crítica, a ser dialógica e consciente *do* e *no* universo educativo. Suas relações, conteúdos e interações ensejam uma práxis transformadora, foco e devir de sua atuação docente. Poder-se-ia dizer que as relações aí desenvolvidas são a chave para abrir portas ao exercício do aprender e conseqüente ensinar. As relações de cunho interpessoal vão se correlacionando com as ações intrapessoais dirigidas ao mesmo fim e esta dialética é geradora de significados na construção do conhecimento dos sujeitos.³⁷¹

O diálogo se efetiva na convivência entre homens e mulheres, desafiando e transformando a práxis em gestão. Enseja a democracia e gratuidade nas relações com vistas à superação das situações dicotômicas de uma sociedade injusta e opressora. De acordo com os PCNER, o educador de Ensino Religioso tem, no diálogo, a ferramenta *mater* para o acesso, a decodificação e ressignificação de situações, questionamentos e posturas que compõem o espaço educativo. A palavra, mediadora no sentido dialógico da conversação, apresenta-se qual lança problematizadora no conjunto educativo. Essa palavra vem carregada com seus significados

³⁷⁰ Paulo FREIRE, *Pedagogia da esperança*, p. 141; Id., *Pedagogia da autonomia*, p. 22-28, 152-154.

³⁷¹ Paulo FREIRE, *A sombra desta mangueira*, p. 76.

emergenciais, abarcando todo um universo particular e socialmente vivido, construído paulatinamente no cotidiano.³⁷²

Esta competência profissional gesta-se no estudo e análise crítica do referencial teórico-prático dos que lhe antecederam, nas interações com os que são seus companheiros de jornada e nas problematizações para com os que lhe sucederão, enquanto, segundo Freire, "responsabilidade ética, política e profissional do ensinante",³⁷³ que tem como premissa uma formação continuada e de qualidade.

Enquanto sujeito histórico, em permanente processo de construção com outros sujeitos históricos, o educador ver-se-á coagido a usar de coerência e responsabilidade como decorrência de sua competência. As palavras pronunciadas e escritas reclamam ações condizentes e alimentadoras no processo de conscientização, que trafega pelo aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e transcende o espaço docente.

Segundo Forell, "enquanto que a importância histórica da ação de Lutero geralmente é reconhecida, tem-se esquecido muitas vezes que esta ação foi uma expressão do sentimento de responsabilidade social do jovem professor".³⁷⁴ O caráter de essencialidade da ética em um processo de formação de docentes detém a propriedade de (re)velar-se na extensão, multiplicidade e qualidade das práticas dos discentes e didocentes cotidianas empreendidas, que transcendem os tempos e espaços institucionais, fazendo no mundo morada, ação e diferença.

A questão geradora dessa pesquisa, que argüi acerca de princípios essenciais a orientar propostas e ações de

³⁷² FONAPER, *PCNER*, p. 27-28, 23-24.

³⁷³ Paulo FREIRE, *Professora SIM, tia NÃO*, p. 28.

³⁷⁴ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 7.

formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, na perspectiva do intransferível compromisso com a vida solidária num contexto de planetaridade, encaminha as considerações finais do presente trabalho.

À GUISA DE CONCLUSÃO

*Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem poderia ver:
câmaras de gás construídas por engenheiros formados,
crianças envenenadas por médicos diplomados,
recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas,
mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e
universidades.
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação.
Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos.
Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou
psicopatas hábeis.
Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas
crianças mais humanas.³⁷⁵*

De acordo com os PCNER, são requisitos essenciais ao profissional de Ensino Religioso: a constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, clareza quanto à sua própria convicção de fé, sensibilidade à pluralidade e consciência da complexidade sociocultural da questão religiosa. A disponibilidade para o diálogo, a capacidade de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando, a arte de escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre Escola e Comunidade e mediar os conflitos, considerar a família e comunidade religiosa espaço privilegiado para a vivência religiosa e opção da fé, colocando seu conhecimento e experiência pessoal a serviço da liberdade do educando, configuram o perfil desejado para este profissional.³⁷⁶

³⁷⁵ Este texto é o teor de uma carta de autor desconhecido encontrada num buraco de parede do campo de extermínio nazista de Auschwitz, na Alemanha, deixada por um dos sobreviventes e lá encontrada muitos anos depois. Jacob KEIM, *A complexidade do saber*, p. 69.

³⁷⁶ FONAPER, PCNER, p. 5 e 28.

O texto da carta anônima encontrada em um buraco numa parede do campo de extermínio nazista de Auschwitz chama atenção, pela indignação, desconforto e desafio com questões referentes às ações dos docentes. Entre elas, destaca-se o que motivou o uso de vocábulos como *formados, diplomados, treinados, graduados e hábeis*, indicando o grau e a formação dos assassinos e/ou construtores de instrumentos de morte de Auschwitz; a frase onde o sobrevivente declara ter *suspeitas sobre a educação*; o pedido aos professores para que *ajudem seus alunos a tornarem-se humanos* e a afirmação que *conhecimentos só são importantes quando fizerem nossas crianças mais humanas*; tudo isso é um apelo a uma humanização possível de ser realizada pelos educadores.

A reflexão sobre esse texto traz à memória outro texto, radicalmente oposto, em que o apóstolo Paulo, em sua Carta aos Coríntios, discorrendo sobre a verdadeira sabedoria, cita as palavras do profeta Isaías dizendo que "nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o que Deus tem preparado para aqueles que o amam" (1 Co 2.9 e Is 64.4). O paradoxo se dá na percepção da inimaginável e indescrivível recepção por parte do Deus Eterno aos seus amados, em contrapartida à constatação aterradora por parte do autor do texto de Auschwitz, referentes às ações de homens e mulheres com formação qualificada, que atuaram nos campos de extermínio ostentando formação universitária. Torna-se pertinente questionar tal processo educativo, uma vez que, desde as suas origens, objetiva, entre outros pontos, estar fomentando conhecimentos e formando profissionais especializados com o intuito de contribuir para o melhor desenvolvimento da sociedade.

Poder-se-ia ousar dizer, parafraseando o escritor bíblico que o sobrevivente de Auschwitz denuncia em seu texto que *seus olhos viram, seus ouvidos ouviram e em seu coração penetrou o que homens e mulheres formados sem a dimensão do*

amor, tiveram capacidade de fazer com os seus semelhantes. Dessas horrendas vivências nasceriam suas desconfianças pessoais para com o processo formador e as presumíveis contribuições deste no desvirtuamento de ações por parte de seus formados. Tomando por base esses pressupostos, o sobrevivente de Auschwitz apela para uma educação que se preocupe e enfatize prioritariamente o ser humano.

O presidente da República Federativa do Brasil, Luís Inácio da Silva, em recente discurso pronunciado no Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, ao discorrer sobre as necessidades para a construção de uma nova ordem econômica internacional enfatizou ser

necessário, também, uma nova ética. Não basta que os valores do humanismo sejam proclamados, é preciso que eles prevaleçam nas relações entre os países e os povos. (...) A paz não é um objetivo moral. É, também, um imperativo de racionalidade. Por isso, defendemos que as controvérsias sejam solucionadas por vias pacíficas.³⁷⁷

Para Adorno,

qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.³⁷⁸

Na atualidade poder-se-ia dizer que muitos "campos de Auschwitz" estão grassando impunemente a olhos descobertos nos mais diferentes pontos do planeta, sob as mais diferentes formas de discriminação e exclusão social, desrespeito à vida, gerando dores, misérias, mortes e a mais absoluta desolação. Essas atividades são alimentadas pela insensibilidade e falta de compromisso de muitos, entre eles "formados e diplomados", que perderam (ou nunca aprenderam) a capacidade de perceber o outro e neste se perceber, e, no

³⁷⁷ BRASIL, *Discurso do Presidente da República*, p. 3.

³⁷⁸ Theodor W. ADORNO, *Educação e emancipação*, p. 119.

"estar face a face", viabilizar a possibilidade de ser e desenvolver humanidade.

Em sua última carta, Freire adverte que

se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção; encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.³⁷⁹

Neste contexto, urge um novo desenho que desafie e mobilize igualmente todos os envolvidos com os projetos e ações de formação docente na atualidade brasileira.

O "risco"³⁸⁰ (...) passa a exigir traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade deste trabalho.³⁸¹

Orientado com tais traços e perspectivas, com certeza, qualquer processo de formação de docentes terá menos possibilidades de produzir "monstros treinados e psicopatas hábeis" (palavras do sobrevivente de Auschwitz), a serviço da intolerância e discriminação que geram a eliminação do "diferente", seja no campo social, cultural, étnico ou religioso; uma vez que, de acordo com Keim: escola não pode ser sinônimo de aula, aula não pode ser sinônimo de conteúdos e educação não pode ser sinônimo de obediência. A escola, a universidade, os diferentes espaços de formação de docentes, devem ser canteiros de memória, liberdade e compromisso.³⁸²

³⁷⁹ Paulo FREIRE, *Pedagogia da indignação*, p. 67.

³⁸⁰ Para Lúcio Costa, arquiteto brasileiro de renome internacional "risco é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas 'fazer', construir. (...) o risco - o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção - é o design" Os antigos empregavam a palavra "risco", significando projeto como por exemplo: o "risco para a capela de São Francisco". Lúcio COSTA, *Registro de uma vivência*, p. 39.

³⁸¹ Lilian B. de OLIVEIRA, *Apresentação*, p. 7.

³⁸² Ernesto Jacob KEIM, em palestra proferida no II Encontro latinoamericano de pedagogos.

Os educadores envolvidos com a formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, de acordo com a pesquisa desenvolvida, têm se mobilizado no intuito de refletir e encontrar diretrizes que venham contribuir qualitativamente para esta questão.

Esta pesquisa mostrou alguns aspectos relevantes e significativos para a formação de docentes para o Ensino Religioso na medida em que se:

- considera a presença, ausências e implicações históricas do processo de formação de docentes de Ensino Religioso até o presente momento, evidenciando o contexto histórico-cultural da sociedade brasileira, no qual a escola se encontra, a ponto de deixar clara a imperiosa necessidade de docentes qualificados que saibam interpretar e assessorar as aspirações e questionamentos que impactam e movem o educando na atualidade;
- considera as orientações da legislação nacional vigente em relação à formação de docentes para todas as áreas de conhecimento e específicas para a de Ensino Religioso;
- considera os indicativos da pesquisa social desenvolvida no Curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Turma I da FURB;
- considera as contribuições e os desafios sistematizados em forma de *impulsos*, identificados na pesquisa teórica, envolvendo a vida docente, ética social e pensamento educacional do professor e doutor Martinho Lutero;
- considera a temporalidade histórica de propostas de formação de docentes, as delimitações e limitações de uma pesquisa científica, tomando por referencial o direcionamento dos olhares discutidos neste trabalho.

Partindo destas considerações, alguns princípios ganharam corpo e apresentam-se como imperativos na elaboração

de um novo desenho para a formação de docentes de Ensino Religioso na atualidade brasileira, que se percebe comprometida com a vida solidária num contexto de planetaridade:

- a) Inclusividade para a alteridade
- b) Liberdade com compromisso
- c) Responsabilidade ética além da técnica

1.0 - Inclusividade para a alteridade

Uma sociedade historicamente marcada e demarcada por inúmeros processos e formas de exclusão necessita impreterivelmente resgatar uma educação que desenvolva a sensibilidade para a admiração, o ouvir, o acolher, o compreender, o aceitar, o respeitar o humano, a natureza e o Transcendente.³⁸³ Um contexto de vida e educação que percebe a interdependência de relações da sociedade, do planeta e do cosmos pela sua própria natureza de ser, exige ações e reflexões conduzidas por um permanente exercício de inclusividade para a alteridade.

Inclusividade esta que rechaça terminantemente a postura de perceber e *viver a diferença como in-diferença*, ou seja, admitir que os outros existem, reconhecer seu "ser diferente" e, justamente em virtude desta distinção, inibir qualquer possibilidade de preocupação em relação à alteridade pessoal.³⁸⁴

Inclusividade, segundo Lutero, entendida a partir do ser e estar "face a face" e em decorrência da interdependência desse agir; isto, no que se refere ao confronto de pessoas e também ao que extrapola essa relação, com qualquer coisa olhada como presente. Uma vez que em face

³⁸³ Leia-se a palestra do Professor Terena transcrita na obra de Edgar MORIN, *Saberes globais e saberes locais*, p. 15-24.

do ser humano, também as coisas têm sua face, o ser humano as olha e *também se sente* olhado por elas.³⁸⁵

Inclusividade que organiza, interage e corporifica as propostas e ações que devem subsidiar o exercício formador de docentes para o Ensino Religioso. Inclusividade que não se atém a simples acréscimos e/ou abertura de espaços para o "diferente", para o "novo", para o "todo", em suas diversas dimensões e formas de ser,³⁸⁶ mas se constitui numa postura contextualizada, reflexiva, crítica e criativa que direciona, conduz, permeia e "dá rosto" ao projeto e exercício formador e de forma subsequente aos educadores nele envolvidos.

Um dos egressos do curso pesquisado relata que, no decorrer do processo de formação docente, os acadêmicos tiveram

a oportunidade (...) de visitar um grupo do MST, (...) e uma tribo indígena. (...) Conhecendo o local, a filosofia do grupo foi possível uma percepção diferenciada e esta oportunidade fez a diferença, trouxe o conhecimento e o entendimento para o respeito e a valorização do outro". (Entrevista nº 1, anexo 2)

Lutero diz que, afinal, a face das coisas é tudo: *facies rerum est omnia in omnibus*. Em virtude dessa concepção, ele faz imediata aplicação teológica que "tal como é, a palavra de Deus é terrível para os que têm medo, um fogo para os que ardem, um unguento para os mansos (...) e de modo geral: *como estás disposto, [grifo da pesquisadora] assim ela te será*"; ou seja, "assim como alguém é, assim lhe serão Deus, a Escritura, a criação".³⁸⁷

³⁸⁴ Cf. verbete alteridade em Mariano Moreno VILLA, *Dicionário do pensamento contemporâneo*, p. 24-29.

³⁸⁵ Gerhard EBELING, *O Pensamento de Lutero*, p. 134.

³⁸⁶ Sacristán aborda esta temática ao discutir mudanças curriculares em relação às questões de ordem multicultural (J. Gimeno SACRISTÁN, *Currículo e diversidade cultural*, p. 85-88).

³⁸⁷ Gerhard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 154.

Trazendo esta reflexão para a área da formação docente poder-se-ia dizer que isso pode decorrer de igual modo, em relação aos conceitos e posturas construídas e internalizadas no decorrer do processo formador e que passam a integrar o ser-pessoa e as posturas do ser-educador nos diferentes espaços educativos. Nesse sentido, o princípio da inclusividade não pode ater-se à mera organização ou estrutura curricular; deve, antes de tudo, ser *tecido e tessitura* no processo formador, que *dispõe* os envolvidos para a vivência de novas realidades educativas e sociais.

2.0 - Liberdade como compromisso

A liberdade como compromisso se apresenta aqui enquanto *possibilidade* criadora para a autonomia do ser-pessoa que se constitui nos múltiplos relacionamentos e interações desenvolvidos no exercício formador, ou seja, na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas.

Para Lutero, essa autonomia forja-se num constante movimento entre o ser radicalmente livre de todos e o ser radicalmente servo de todos, a partir das boas novas do evangelho de Cristo. A simultaneidade de liberdade radical e radical serviçabilidade, decorrentes do binômio fé e amor, revela-se um processo carregado de lutas, dificuldades e opções³⁸⁸, em que a liberdade pela fé no perdão dos pecados se faz *ativa em serviço* no amor ao próximo mais necessitado.³⁸⁹

Freire define homens e mulheres

como seres éticos, capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de

³⁸⁸ Gerard EBELING, *O pensamento de Lutero*, p. 134.

³⁸⁹ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 84-85, 101.

impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade.³⁹⁰

A liberdade tem caracterizado a ética na modernidade; na filosofia desde Kant, na teologia desde Paulo e por conseqüência em Lutero também.³⁹¹ Para Küng, teólogo da atualidade, a liberdade decorrente desses pressupostos, é "liberdade para uma nova responsabilidade em relação às pessoas, ao meio ambiente, à natureza e em relação ao absoluto".³⁹²

A necessidade da boa e salutar medida entre arbitrariedade e liberdade sem limite, em busca do crédito da autoridade, tem movido cada vez mais discussões e reflexões na atualidade, de forma particular no campo das práticas educativas. Considerando a fala de Küng, *a liberdade para uma nova responsabilidade* tida como compromisso com a vida que abomina a miséria e a exclusão apresenta-se então, como uma boa/justa medida a concatenar as múltiplas tessituras de liberdade na alteridade, num constante exercício de inclusividade, que gesta possibilidades de autonomia e vida para todos os envolvidos.

Um processo de formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, que visa contribuir na formação de profissionais com sensibilidade, discernimento e equilíbrio na mediação das relações com o fato religioso em suas diversas manifestações no cotidiano educativo, numa visão de totalidade, através de reflexões e ações contextualizadas, dialógicas, críticas, criativas, prazerosas, investigativas e comprometidas com a defesa da vida em suas múltiplas manifestações, numa dimensão de esperança, luta e conquista³⁹³, indubitavelmente requer

³⁹⁰ Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 57.

³⁹¹ Cf. Evaldo Luís PAULY, *Ética, educação e cidadania*, p. 168.

³⁹² Hans KÜNG, *Projeto de ética mundial*, p. 136.

³⁹³ Cf. FONAPER, *Proposta para as diretrizes curriculares*, p. 8-9; FURB, *Projeto de autorização do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião*,

ambientes e práticas pedagógico-didáticas conduzidas em liberdade, com liberdade e para a liberdade como compromisso com a vida.

Para Brakemeier, não existem pessoas absolutamente independentes. Existem somente pessoas que são comprometidas. Para o autor a questão-chave que se apresenta é: "com quem e com quê?"³⁹⁴

3.0 - Responsabilidade ética além da técnica

A responsabilidade ética como promotora de ações que alimentam qualitativamente as relações de interdependência em autonomia entre os seres humanos, para com o planeta e o cosmos apresenta-se, neste contexto, como elemento fundamental para uma formação de docentes que se percebe compromissada com a vida para todos.

Toda ética, segundo Morin, é explicada ou iluminada por uma fé que leva os seres humanos a se responsabilizar e agir em favor de outrens e/ou de uma causa. Para o autor, ela não é necessariamente uma fé no sentido tradicional.³⁹⁵ Seu entendimento aproxima-se mais da definição que lhe é dada por Fowler, ou seja, o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida; o modo de encontrarem coerência nas múltiplas forças e relações que constituem suas vidas e lhes dão sentido.³⁹⁶

Poder-se-ia dizer que fé é o conjunto de relações de confiança/desconfiança que sustentam a teia da vida do ser humano. Enquanto ser inconcluso, ele se percebe ligado àquilo que de forma consciente/inconsciente, no dizer de Tillich, o

p. 14-16; BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação*, p. 24-25.

³⁹⁴ Gottfried Brakemeier, *O ser humano em busca de identidade*, p. 116.

³⁹⁵ Alfredo PENA-VEGA et alii, *Edgar Morin*, p. 40-41.

³⁹⁶ James FOWLER, *Os estágios da fé*, p. 15.

impulsiona para frente.³⁹⁷ Por isso, para Morin, pode-se falar da "fé na fraternidade", "fé no amor", "fé na comunidade", por exemplo; no entanto, elas não são o fundamento³⁹⁸ da ética, mas sua fonte de energia, aquilo que a alimenta. Esta fé pode ser implícita, não sendo formulada pelo ator ou pelo autor dos atos, ou pode ser claramente percebida pelas mesmas vias.³⁹⁹

Toda a ética individual e social de Lutero está baseada na fé que decorre do relacionamento estabelecido por Deus com o homem, em amor, pelo evangelho do perdão dos pecados. Na leitura de Einar Billing, esta fé é como um cerne resplandecente do qual irradiam todos os pensamentos e ações de Lutero.⁴⁰⁰

Freire comenta que não se sente à vontade ao falar de sua fé, pelo menos não tanto quanto de sua opção política, utopia e sonhos pedagógicos. Entretanto, faz questão de registrar a importância basilar de sua fé na luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada e mais humana. "Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta por uma sociedade mais *genteficada* têm, na minha fé, sua

³⁹⁷ Paul TILLICH, *Dinâmica da fé*, p. 69s.

³⁹⁸ Na filosofia, fundamento entendido como *Grund*, requer essencialmente que este seja *Universal* (válido em todo lugar e em todo tempo) e *Necessário* (que não pode ser diferente do que é, é aquilo que é). Trata-se de pensar a causalidade primeira de tudo e o seu modo de ser. Quando falamos em princípio causal, Aristóteles é o grande pensador da justificação de uma causa primeira, denominada de Primeiro Motor Imóvel, ou seja, "Causa Incausada Causante", causa de tudo sem ser causado, movente sem se mover, e criador de tudo sem nunca ter sido criado, portanto, fundamento e pressuposto de tudo e de todas as coisas possíveis de existirem. O Primeiro Motor Imóvel de Aristóteles recebe o nome de Deus, na Idade Média com Tomás de Aquino. O fundamento prescinde da temporalidade e da contingencialidade, pode ser experienciado, mas não se reduz a ela, transcende-a. O fundamento é *causa sui* de tudo, é o Ser que faz tudo ser. Nada está fora ou para além dele, é absolutidade e onipresença completa. Por tudo isso, fundamento não se restringe a quaisquer conceitos, mas os pressupõe. Cf. Nicola ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, p. 477ss.

³⁹⁹ Alfredo PENA-VEGA *et alii*, *Edgar Morin*, p. 41.

⁴⁰⁰ George W. FORELL, *Fé ativa no amor*, p. 59-60.

fundamentação profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia”, afirma o autor.⁴⁰¹

Segundo Morin, na atualidade, o verdadeiro problema consiste na conscientização do imperativo ético que existe em cada ser humano e da necessidade de opção diante do confronto com o imperativo ético do outro. Nesse campo, situa-se o risco das contradições éticas, assim como seus possíveis encontros.⁴⁰² O compromisso ético consiste então na capacidade de estabelecer conexão entre os atos, omissões e resultados finais das ações e reflexões empreendidas, numa perspectiva de compromisso com o ser humano num contexto de vida planetária.

Formar para a responsabilidade ética além da técnica é o grande desafio e exigência para os processos de formação de docentes na atualidade. É compromisso que desaloja, desafia, move e dá “rosto” ao exercício formativo.

O documento, “Ética: pessoa e sociedade”, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), declara ser lamentável “que ainda não se tenha tomado consciência de que desvios éticos da sociedade provenham da ausência de formação ética de muitos profissionais.” Aponta, outrossim, para a necessidade dessa formação ser desenvolvida em todos os níveis de escolaridade, essencialmente nas universidades onde deverá ser incluída nos currículos de estudos, não se atendo a simples cursos de ontologia, mas diretamente relacionada às exigências das diversas profissões e atividades científicas.⁴⁰³

Segundo Freire, a formação para a responsabilidade ética além da técnica, passa, entre outros pontos, pelo testemunho ético e a rigorosa preparação científica do educador. Para o autor, o ensino dos conteúdos é tão importante quanto o

⁴⁰¹ Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*, p. 85.

⁴⁰² Alfredo PENA-VEGA *et alii*, *Edgar Morin*, p. 43.

testemunho ético ao ensiná-los, pois a tessitura entre estes, detém a capacidade de revelar a coerência entre o dizer, o escrever e o fazer que definirá a diferença e as marcas deixadas pelo exercício formador.⁴⁰⁴

Segundo um dos egressos entrevistados

a postura dos/as professores/as (...) foi um referencial tanto profissional pedagógico quanto um referencial ético para a vida. (...) possibilitou e possibilita agir e interagir na sociedade em que estou inserida, em busca de mais dignidade humana, justiça social, amor, respeito (Entrevista n° 7, anexo 2).

Para Fraas, a humanidade necessita de uma educação para uma responsabilidade social e esta apresenta relações intrínsecas com a responsabilidade religiosa, visto que a religião integra a vida e a cultura de cada um. Segundo ele, a religião se apresenta como dom e compromisso na coletividade.⁴⁰⁵

Uma sólida formação para o Ensino Religioso considera a pluralidade cultural religiosa brasileira, além de propiciar qualificação específica onde sejam contemplados, entre outros conteúdos, os que se referem aos Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso, às Culturas e Tradições Religiosas, aos Textos Sagrados: orais e escritos, Teologias, Ritos e *Ethos*⁴⁰⁶. Deverá desenvolver a capacidade de investigar, descobrir e entretecer, na multiplicidade de aspectos dos fenômenos religiosos, itinerários e ações para uma vida solidária num contexto de planetaridade.

A formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira constitui-se em fecundo campo para novas e desafiadoras pesquisas. Este trabalho se ateve a

⁴⁰³ CNBB, *Ética*, p. 67-68.

⁴⁰⁴ Paulo FREIRE, *A pedagogia da autonomia*, p. 73, 116.

⁴⁰⁵ Hans Jurgen FRAAS, *Theorien zur Religiosität*, p. 7, 11.

⁴⁰⁶ FONAPER, PCNER, p. 28 e FONAPER, *Proposta para as diretrizes curriculares*, p. 9.

investigar apenas alguns aspectos a partir das tessituras observadas, abrindo a possibilidade de novas tramas e novos desenhos a serem delineados. Algumas referências a possíveis incursões já foram sinalizadas no seu decorrer, outras ainda não foram identificadas na humildade, limitação, inconclusão e provisoriidade de um trabalho que se percebe histórico, por isso mesmo condicionado, mas não determinado. O desafio permanece:

A maior mudança é aquela que começa a fazer parte do profissional, não por causa da mudança da lei, mas porque enquanto pessoa, ele vê que certas coisas devem ser mudadas. Ele primeiro muda interiormente enquanto pessoa. A partir daí, enquanto educador ele também conseguirá, talvez, trabalhar uma série de novas perspectivas com seus educandos. (Entrevista n.2, anexo 2)

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 1014p.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2000. 190p.
- ALTMANN, Walter. *Lutero e libertação*. São Leopoldo : Sinodal, 1994, 352p.
- ALVES, Luís Alberto Sousa, JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). *Educação Religiosa : construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba : Champagnat, 2002. 245p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Mosaico de Manuel Bandeira. *Revista do professor nova escola*. São Paulo, ano XVIII, p. 66, mar. 2003.
- ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade na obra de Freire : uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: Danilo R. STRECK (Org.). *Paulo Freire : ética, utopia e educação*. Petrópolis : Vozes, 1999, p. 63-94.
- ANDREOLA, Balduino. *Ética e educação : uma abordagem filosófico - teológica*. *Boletim da EST*. São Leopoldo, n. 4, 12p, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação*. Campinas : CEDES, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Número especial.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre : imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 2000. 251p.
- ASHEIM, IVAR. *Glaube und Erziehung bei Luther : ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik*. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1961.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1944. 529p.
- BECK, Nestor. Educação : introdução ao assunto. In: *Obras selecionadas : Ética : fundamentos - oração - sexualidade - educação - economia*. São Leopoldo : Sinodal / Concórdia, 1995, p. 299-301. v.5

- BECK, Nestor. *Estudar para quê? Educação na expectativa do Reino de Deus*. São Leopoldo : N. Beck, 1996. 142p.
- BECK, Nestor. *Igreja, sociedade e educação : estudos em torno de Lutero*. Porto Alegre : Concórdia, 1998. 143p.
- BECKER, Renato Luiz. O diferente. *Jornal O Caminho*. Blumenau, ano XVII, n. 3, mar. 2001.
- BÍBLIA SAGRADA: *Antigo e Novo Testamento*. Traduzido em português por João Ferreira de Almeida. Ed. Verificada e atualizada no Brasil. Brasília : Sociedade Bíblica do Brasil, 1969. 930 +309p.
- BLANCK, Roseli. *O Ensino Religioso mediante a Pedagogia de Projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira*. São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 1999. (Dissertação de mestrado)
- BOTERF, Guy Lê. Pesquisa participante : proposta e reflexões metodológicas. In: Carlos Rodrigues BRANDÃO (Org.). *Repensando a pesquisa participativa*. 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. 252p.
- BRAKEMEIER, Gottfried. *O ser humano em busca de identidade : contribuições para uma antropologia teológica*. São Leopoldo : Sinodal, São Paulo : Paulus, 2002. 222p.
- BRAKEMEIER, Gottfried. *Por paz e justiça*. São Leopoldo : Otto Kuhr, 1997. 93p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. 252p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. Rio de Janeiro : Degrau Cultural, 1988. 111p.
- BRASIL. Discurso do Presidente da República. Disponível na Internet. JB ONLINE - Especial. Wysiwg: //inicio.201/http://jbonline2.ter...003/template_temporeal.html&jscript=false. 27 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 9.475/97*. Brasília, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

- BRASIL. *Parecer n. 009/2001* : Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da EB, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 08 de maio de 2001.
- BRASIL. *Parecer n. 04* : Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília 29 de janeiro de 1998.
- BRASIL. *Resolução n. 1* : Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. *Resolução n. 2* : Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 02 de abril de 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo : Perspectiva, 1982. 171p. (Coleção Debates)
- CALDAS, Simone. Profissão : professor. *Jornal do MEC 2002*. Brasília-DF, 16p.
- CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões* : uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo : Sinodal-IEPG, 1997. 176p.
- CARVALHO, Laerte R. As reformas pombalinas da instrução pública. *Boletim da USP*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, História e Filosofia da Educação. São Paulo, n. 1, 202p., 1952.
- CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira de, SOUZA, M. Cecília C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Docência, memória e gênero* : estudos sobre formação. São Paulo : Escritura, 2000. p. 13-46.
- CNBB. *Ética* : pessoa e sociedade. São Paulo : Paulinas, 1988. 93p. (Estudos n. 50)
- CNBB. *O ensino religioso*. São Paulo : Paulinas, 1988. 199p. (Estudos n. 49)
- COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. In: COSTA, Maria Elisa. *Com a palavra, Lúcio Costa* : roteiro e seleção de textos Maria Elisa Costa. Rio de Janeiro : Aeroplano, 2001. 167p.

- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: Carlos Rodrigues BRANDÃO (Org.). *Repensando a pesquisa participativa*. 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. 252p.
- DREHER, Martin N. (Org.). *A crise e a renovação da igreja no período da reforma*. v. 3. São Leopoldo : Sinodal, 1996. 131p. (Coleção História da Igreja)
- DREHER, Martin N. (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. v. II. São Leopoldo : Sinodal, 1984. 168p.
- DREHER, Martin N. (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. v. III. São Leopoldo : Sinodal, 1988. 153p.
- DREHER, Martin N. Introdução ao debate de Heidelberg. In: *Obras selecionadas : os primórdios, escritos de 1517 a 1519*. São Leopoldo / Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1995. v. 1, p. 35-37.
- DREHER, Martin N. Introdução ao tratado de Martinho Lutero sobre a liberdade cristã. In: *Obras selecionadas : o programa da reforma escritos de 1520*. São Leopoldo / Porto Alegre : Sinodal/ Concórdia, 1989. v. 2, p. 435-436.
- DUCHROW, Ulrich. *Os dois reinos*. Tradução por Getúlio Bertelli. São Leopoldo : Sinodal, 1987. 71p.
- DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária*. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis : Vozes, 1994. 285p.
- EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*. Tradução de Helberto Michel. São Leopoldo : Sinodal, 1988. 223p.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. Campanha nacional de material de ensino, 1967. 1081p.
- FERREIRA, Tito L. *História da educação luso-brasileira*. São Paulo : Saraiva, 1966. 287p.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso : perspectivas pedagógicas*. Petrópolis : Vozes, 1994. 126p.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso no Brasil hoje. *Jornal Contexto Pastoral*. Rio de Janeiro, 1996, p. 05.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O tema gerador no currículo de educação religiosa : o senso do simbólico*. Petrópolis : Vozes, 2000. 85p.
- FISCHER, Joachim. Introdução ao Debate do Reverendo Senhor Dr. Martinho Lutero acerca do homem. In: *Obras selecionadas : Debates e controvérsias, I*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1992. v. 3, p. 192-194.
- FISCHER, Joachim. *Quem é Lutero no Brasil?*. In: Martin N. DREHER (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. São Leopoldo : Sinodal, 1984. v. II, p. 53-77.

- FORELL, George W. *Fé ativa no amor*. Tradução de Geraldo Korndörfer. Porto Alegre : Concórdia e São Leopoldo : Sinodal, 1985. 189p.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Estatuto do FONAPER*. Brasília, 05 de abril de 2000.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. 3. ed. São Paulo : Ave Maria, 1998. 63p.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Proposta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na Área do Ensino Religioso*. Brasília : FONAPER, 1998. 35p.
- FOWLER, James W. *Estágios da fé : a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. Traduzido por Júlio Paulo Tavares Zabatiero. São Leopoldo : Sinodal, 1992. 278p.
- FRAAS, Hans-Jürgen. *Theorien zur Religiosität*. Congresso Internacional de Ensino Religioso. São Leopoldo : UNISINOS. Mimeo. 2002.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho d'Água, 1995. 119p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2000. 165p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994. 245p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : UNESP, 2000. 134p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 184p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo : Cortez, 1993. 119p. (Coleção questões da nossa época v. 23.)
- FREIRE, Paulo. *Professora SIM, tia NÃO : cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo : Olho d'água, 1993. 127p.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica : as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação*. Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Número especial.
- FURB. *Projeto de autorização do curso de Licenciatura em Ciências da Religião - habilitação em Ensino Religioso*. Blumenau : 1996, 178p.

- FURB. *Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura plena em Ciências da Religião - habilitação em Ensino Religioso*. Blumenau : 1999, 277p.
- FURB. *Relatório de estágio supervisionado no ensino fundamental do curso de Licenciatura plena em Ciências da Religião - habilitação em Ensino Religioso no ensino fundamental*. Blumenau : 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo : Scipione, 1989. 175p.
- GALEANO, Eduardo. *As caras e as máscaras*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985. 368p.
- GIKOVATE, F. *Homem : o sexo frágil*. São Paulo : Paulus, 2001.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo : EPU, 1987. 304p.
- IMPÉRIO DO BRASIL. Documentos complementares do Império do Brasil. (15 de outubro de 1827). In: BONAVIDES, P., AMARAL, R. *Textos Políticos da História do Brasil*, v. VIII. Brasília : Senado Federal, 1996.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ensino Religioso : um histórico processo. In: Luís ALVES, Sérgio R. JUNQUEIRA (Orgs.). *Educação Religiosa : construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba : Champagnat, 2002. 245p.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Formar o formador!?. *Revista Educação em Movimento*. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 85-98, 2002.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do Ensino religioso no Brasil*. Roma : PEUPS, 2000. (Tese de Doutorado)
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 2002. 159p.
- KEIM, Ernesto Jacob. A complexidade do saber. In: BOHN, Hilário I., SOUZA, Osmar de (Orgs.). *Faces do saber : desafios do futuro*. Florianópolis : Insular, 2002. p. 63-84.
- KEIM, Ernesto Jacob. *A educação na perspectiva da planetaridade*. Blumenau : FURB, 2003. 13p. (mimeo)
- KEIM, Ernesto Jacob. Complexidade e prática educacional : o pensamento sistêmico, o conhecimento e a vida. *Revista Contexto e Educação*. Ijuí, v. 16, n. 64, p. 37-50, out/dez 2001.
- KEIM, Ernesto Jacob. *II Encontro latino americano de pedagogos luteranos*. Joinville, 27/09 a 1/10/2000. (mimeo).

- KOCH, Simone Riske. *Um sonho, uma proposta, uma realidade : formação de professores/as de Ensino religioso em Santa Catarina*. Blumenau : FURB, 2002. (monografia)
- KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial : uma moral ecumênica em vista da sobrevivência*. Tradução Haroldo Reimer. São Paulo : Paulinas, 1992. 209p.
- LANG, Alice B. S. G. *História Oral : muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta*, 1996. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo : Xamã, 1996.
- LAROUSSE CULTURAL. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo : Nova Cultura, 1992. 1176p.
- LIENHARD, Marc. *Martim Lutero : tempo, vida e mensagem*. Tradução de Walter Altmann e Roberto H. Pich. São Leopoldo : Sinodal, 1998. 399p.
- LORENZETTI, Altair Anacleto. *Romanização do Catolicismo (1890-1930) e Educação do Brasil : um estudo de caso: os franciscanos*. Curitiba : PUC-PR, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- LUGON, C. *A república comunista cristã dos guaranis (1610-1768)*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1968. 353p.
- LUTERO, Martinho. *À nobreza cristã da nação alemã acerca da melhoria do estamento cristão*. Tradução Walter O. Schlupp. In: *Obras selecionadas : o programa da reforma escritos 1520*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1989. v. 2, p. 277-340.
- LUTERO, Martinho. *Ao honrado e prudente Lázaro Spengler*. Tradução por Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas : Ética : Fundamentos Oração Sexualidade Educação Economia*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/ Concórdia, 1995. v. 5, p. 327-331.
- LUTERO, Martinho. *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*. Tradução de Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas : Ética : fundamentos oração sexualidade educação economia*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1995. v. 5, p. 302-325.
- LUTERO, Martinho. *O sétimo capítulo de S. Paulo aos Coríntios, explicado por Martinho Lutero*. Traduzido por Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas : Ética : fundamentos oração sexualidade educação economia*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1995. v. 5, p. 184- 299.

- LUTERO, Martinho. *Os catecismos*. Tradução por Arnaldo Schüler. Porto Alegre : Concórdia, São Leopoldo : Sinodal, 1983. p. 359-486.
- LUTERO, Martinho. Prefácio e introdução a O Magnificat. Tradução Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas : Fundamentação da ética política - guerra dos camponeses guerra contra os turcos - paz social*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1995. v. 6, p. 23-26.
- LUTERO, Martinho. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. Traduzido por Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas : Ética : fundamentos oração sexualidade educação economia*. São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/Concórdia, 1995. v. 5, p. 326- 363.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo : Cortez, 2002. 317p.
- MATTOS, Luiz de. *Primórdios da educação no Brasil : o período heróico (1549 - 1570)*. Rio de Janeiro : Gráfica Aurora, 1958. 306p.
- MELO, Maria Teresa de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação*. Campinas, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Número especial.
- MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais : o olhar transdisciplinar*. Tradução de Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro : Garamond, 2000. 73p.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui : as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António, FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1998. p. 107-129.
- OLIVEIRA, Lilian B. de. Apresentação, In: Luís A. S. ALVES, Sérgio R. A. JUNQUEIRA (Orgs.). *Educação religiosa : construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba : Champagnat, 2002. p 7-10.
- OLIVEIRA, Rosana, SOUZA, Napoleão. *Uma prática pedagógica para a disciplina de Ensino Religioso no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental*. Blumenau : FURB, 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso)
- PAULY, Evaldo Luís. *Ética, educação e cidadania : questões de fundamentação teológica e filosófica da ética da educação*. São Leopoldo : Sinodal, 2002. 176p.
- PENA-VEGA, Alfredo et alii. *Edgar Morin : ética, cultura e educação*. São Paulo : Cortez, 2001. 175p.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo : construindo uma crítica*. In : PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro

(orgs.) Professor reflexivo no Brasil : Gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2002. 224p.

- PIVATTO, Pergentino S. *Ethos - Fenômeno religioso - religião e ética*. In: RUEDELL, Pedro (Org.). *Ensino religioso e Ensino Superior : caminhos e perspectivas*. Canoas : UNILASALLE, 2002. p. 51-63.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1991.
- RAMPINELLI, Waldir, OURIQUES Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos : a conquista interminável*. Petrópolis : Vozes, 1999. 120p.
- REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. (16 de julho de 1934), In: BONAVIDES, P. AMARAL, R. *Textos Políticos da História do Brasil*, v. VIII. Brasília : Senado Federal, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira : a organização escolar*. 8. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1998. 180p.
- RICHARDSON Roberto Jarry et alii. *Pesquisa social : métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1989. 287p.
- ROHDEN, Cleide Cristina Scarlatelli. *A reflexão teológica como obra do amor*. São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 2001. (Tese de doutorado)
- SABEL, Lúcia Z., SCARPATTO Maria V. *Diferentes denominações religiosas e sua influência na comunidade escolar Jaraguá 84*. Blumenau : FURB, 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso)
- SACRISTÁN, Gimeno J., GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998. 396p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados*. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 82-113.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo : uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre : Artes médicas, 1998. 352p.
- SANTOS, Antônio Raimundo. *Metodologia científica : a construção do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A editora, 1999. 144p.
- SCHLESINGER Hugo, Humberto PORTO. *Dicionário enciclopédico das religiões*. Petrópolis : Vozes, 1995. 2v.

- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre : Artes médicas, 2000. 256p.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa : D. Quixote, 1992. p. 78-91.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos : Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid : Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Kelli Cristine, RISKE, Simone. *A familiaridade e naturalidade da fé na criança do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental*. Blumenau : FURB, 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso)
- SOAVE, Maria. *Luas... contos e en-cantos dos evangelhos*. São Paulo : Paulus, 2000. 65p.
- SOBEL, Henry I. *Construindo a paz na sociedade contemporânea*. Agosto 1996. (mimeo)
- SOTTOCORNOLO Franco. Algumas notas sobre formação para o diálogo inter-religioso. Tradução Gentil Avelino Tilton. In: CAHILL, Lisa, JEANROND, Werner G. *Educação Religiosa de crianças e jovens*. Revista Internacional de Teologia. Petrópolis, n. 297, p. 110-122, : Vozes, 2002/4.
- STRECK, Danilo R. (Org.). *Paulo Freire : ética, utopia e educação*. Petrópolis : Vozes, 1999. 152p.
- STRECK, Danilo R. *Educação e igrejas no Brasil : um ensaio ecumênico*. São Leopoldo : Sinodal, 1995. 92p.
- STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro dos tempos*. Ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis : Vozes, 2001. 136p.
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 253-270 (Estudos culturais em educação).
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado : história oral*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. 385p.
- TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. 5 ed. São Leopoldo : Sinodal, IEPG, 1996. 87p.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: Pablo GENTILI (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 109-134.
- VILLA, Mariano Moreno. *Dicionário do pensamento contemporâneo*. São Paulo : Paulus, 2000.
- WAGNER, Raul. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Revista Diálogo*, n. 2, p. 62-63, 1996.

- WAGNER, Raul. *Seminário sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso*. São Francisco do Sul, SC, 1999. (mimeo)
- WARTH, Martin C. Introdução : Breve forma dos Dez Mandamentos, Breve forma do Credo, Breve forma do Pai-Nosso. Tradução Cláudio Molz. In: *Obras selecionadas : O programa da reforma escritos de 1520*, São Leopoldo/ Porto Alegre : Sinodal/ Concórdia, 1989. v. 2, p. 171-174.
- ZIMERMANN, Roque. *Ensino Religioso : uma grande mudança*. Brasília : Câmara dos deputados, 1998. 14p.
- ZWETSCH, Roberto (Org.). *500 anos de invasão, 500 anos de resistência*. São Paulo : Paulinas/CEDI, 1992. 320p.

ANEXOS

ANEXO 1 - PERFIL DOS ALUNOS EGRESSOS ENTREVISTADOS

Entrevista	Formação escolar	Denominação Religiosa	Atividades Profissionais		Rede de Atuação Profissional	
			Durante o curso	Atual	Durante o curso	Atual
Nº 1	Magistério Graduação em Letras Licenciatura Plena em Ensino Religioso Especialização em Interdisciplinaridade	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil	Docência na Educação Infantil	Diretora de Centro de Educação Infantil	Municipal	Municipal
Nº 2	Ensino Médio Técnico Têxtil Licenciatura Plena em Ensino Religioso Esp. em Ensino Religioso (em curso)	Igreja Católica Apostólica Romana	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio	Particular	Particular
Nº 3	Magistério Licenciatura Plena em Ensino Religioso Especialização em Pedagogia	Espiritismo	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio	Docência coordenação no Ensino Superior	Municipal e Estadual	Particular
Nº 4	Ensino Médio Graduação em Teologia Licenciatura Plena em Ensino Religioso Especialização em Ensino Religioso	Igreja Evangélica Luterana do Brasil	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Pastorado em Comunidade	Docência no Ensino Fundamental	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual
Nº 5	Ensino Médio Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena em Ensino Religioso Especialização em Interdisciplinaridade	Igreja Presbiteriana	Docência no Ensino Fundamental e Coordenação de Ensino Religioso	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Coordenação de Ens. Religioso	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual
Nº 6	Ensino Médio Graduação em Teologia Licenciatura Plena em Ensino Religioso Esp. em Ensino Religioso (em curso)	Centro Evangélico de Itajaí	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual
Nº 7	Magistério Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena em Ensino Religioso Especialização em Ensino Religioso Aluna especial no Mestrado em Educação	Igreja Católica Apostólica Romana	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Ensino Religioso no Ensino Fundamental	Docência Ensino Religioso no Ensino Fundamental	Municipal e Estadual	Municipal

ANEXO 2 - ENTREVISTAS

ENTREVISTA nº 1

Durante o nosso curso, pudemos observar o nosso crescimento perante a turma e hoje, volta e meia, em atividades que estamos executando na escola, lembramos de muitos professores e muitas coisas. Até nas avaliações que eles fizeram, isto marcou tanto que conseguimos passar para os alunos, porque foram coisas ótimas, maravilhosas.

Lembro também muitas coisas do nosso estágio. Porque se tu já lecionas e trabalhas com turmas de diferentes faixas etárias, tu sempre lembras de outras coisas boas para acrescentar e isto muito temos a agradecer aos professores que estiveram nos acompanhando. Desde um simples elogio que recebido sentimos o valor e, no dia a dia, o passamos adiante para e com nossos alunos.

Muitos aspectos também permanecem em relação à nossa vida atual. De repente fazíamos algo e com isto magoávamos às vezes também o outro. Esta avaliação pessoal eu também aprendi a fazer no curso; me policiar no que eu estou falando com outras pessoas, principalmente a forma como estou falando. Também de estar exercitando a empatia, de se colocar no lugar das outras pessoas.

Lembro as disciplinas, entre outras, a de Antropologia Religiosa, onde o professor Vítor reforçava muito a questão da valorização humana. Neste sentido, vejo como precisamos às vezes olhar mais de perto o que se está fazendo, pois o que se quer para si também se deve querer para o próximo, ou vice-versa. São lições que a gente também aprendeu nessas aulas todas.

Outra coisa que eu posso observar também da turma na faculdade, foi todo o crescimento que tivemos. Por exemplo, desde o tempo que eu estava na Educação Infantil, eu já tinha conhecimento daquela faixa etária, dos assuntos e forma de atividades adequadas para eles. No estágio não eram as mesmas turmas e faixa etária e tínhamos que fazer tudo para conquistar a turma.

Lembro que, ao ser convidada para lecionar Ensino Religioso de 5^a a 8^a série, a diferença que fez neste sentido. A preocupação se era isto ou aquilo que seria o mais adequado, a melhor forma de trabalhar. Eu tinha que engolir um copo de coragem. Onde iria encontrar isso? Aí acontece um crescimento teu, um amadurecimento da tua pessoa. Isto graças a nossa graduação em Ciências da Religião. Hoje posso realmente estar de pé, no chão naquela turma onde leciono e fazer o meu trabalho com prazer.

Hoje não estou mais lecionando Ensino Religioso no Ensino Fundamental, estou diretora num Centro de Educação Infantil, coordenando um grupo de profissionais da educação. Vejo a dificuldade e também a maravilha de estar num grupo de profissionais, que, por mais difícil que seja (são 17 funcionários todos com pensamentos diferentes), se chega a um consenso. Vejo muitas vezes que uma pessoa que teve na sua prática de graduação a ênfase do aspecto de lidar com o diferente tem mais facilidades de entrar em consenso do que uma pessoa que não teve essa prática. É muito mais difícil para ela entender, aceitar, valorizar e até o respeitar o "outro" que é também diferente, como pessoa. Não estou generalizando, mas eu observo isso ainda hoje.

Do curso, tudo o que tivemos foi maravilhoso; a parte teórica tanto quanto a prática. Por exemplo, quando fomos ao acampamento do grupo do MST. É uma outra realidade que conhecemos na nossa graduação. Até então muitos tinham o MST

como uma visão de malandro, de querer estar aproveitando uma situação. Conhecendo o local, a filosofia do grupo, foi possível uma percepção diferenciada. Isto foi uma das muitas coisas que o curso oportunizou, e esta oportunidade fez a diferença, trouxe o conhecimento e o entendimento para a valorização do "outro".

Eu particularmente faço muita propaganda do curso, para que mais pessoas o façam principalmente pela parte da valorização humana presente no curso. Tivemos professores de lugares diferentes, de outros Estados, o que muito enriqueceu e diversificou nossos conhecimentos, leituras, teorias e práticas. Uma das coisas que para mim foi muito importante foi este aconchego, cuidado, atenção, valorização do ser humano. De você perceber o ser humano no outro que se apresenta de muitas formas diferentes para você no teu dia a dia.

Uma pessoa pode ser totalmente diferente da outra, mas, ao meu ver, este lado de estar junto ao outro é muito importante. Eu nunca me vejo sozinha. Este trato com o "outro", o "diferente" foi muito importante no grupo, eu vi este crescimento em mim, também no curso com os professores e com esta ajuda dos colegas em sala, no sentido estarmos vendo realmente várias realidades. Isto exige respeito e gera crescimento no trato do dia a dia. Muitas coisas hoje no nosso país, na nossa sociedade, na nossa vida não acontecem porque muitas pessoas ainda têm aquele "olhar" que "precisa ser assim e pronto". Não aprenderam a respeitar a diferença no outro.

Muitas vezes tu precisas realmente ouvir mais o outro, do que tu mesmo falares, estar só se pronunciando, pronunciando, pronunciando... Nesta parte, com certeza, eu também cresci mais no curso de Ciências da Religião.

Tivemos alunos de muitas cidades diferentes de Santa Catarina, éramos uma turma muito heterogênea, mas no final do curso conseguiremos ser um grupo. Permanecemos unidos. Iniciamos com 47 (quarenta e sete) alunos e alunas, terminamos com 46 (quarenta e seis). Muitas discussões, muitos debates, trocas, discordâncias, negociações, exigiram um respeito muito grande de todos nós. Creio que se hoje fôssemos perguntar a cada um dos 46 (quarenta e seis) alunos e alunas, este com certeza seria um dos aspectos importantes do curso para todos eles.

Os conteúdos trabalhados nos trouxeram tanto o conhecimento para trabalhar em sala de aula como a melhor forma de fazê-lo nas diferentes séries. O estágio nos trouxe um conhecimento e segurança muito grande neste sentido. Foi um crescimento muito grande, que no dia a dia, quando agora estamos dando nossas aulas, ou desenvolvendo outra atividade, vamos nos lembrando do estágio, das aulas e do curso em si de Ciências da Religião. Isso realmente foi muito, muito bom pode se dizer; a abrangência dos conteúdos em relação ao curso e a questão de construção e união que a gente observou muito no curso.

Voltando principalmente ao período de estágio, as idéias, os pareceres, os planejamentos, as técnicas, a avaliação foi tudo muito, muito construído a muitas mãos. Foi maravilhoso, diria até glorioso. Este grupo realmente é inesquecível, no sentido de a gente sempre um pode estar ajudando o outro, coletivizando trabalhos e ir construindo uma enorme gama de sugestões, práticas, idéia e atividades. Quem guardou este rico material, vai ter para sempre.

Uma coisa muito válida do curso foi esta construção, esta busca, esse respeito com a idéia do "outro", a participação do "outro". Assim como tivemos todo o conhecimento teórico também tivemos a igual oportunidade de

abrangência da prática a partir na realidade. Nesse vai e vem, se criou o "sabor de se conhecer" realmente e de se "aprender a fazer fazendo" com gosto o trabalho na educação.

Isto também é diferente de um para outro, é percebido de modo diferente de um para outro.

ENTREVISTA nº 2

O primeiro aspecto importante a salientar foi a compreensão do Ensino Religioso não mais enquanto catequese, mas sim a partir das orientações da nova LDBEN 9394/96. Como professor de Escola Particular percebi a dificuldade de aceitação da instituição da nova lei do Ensino Religioso.

Enquanto profissional, isto me auxiliou muito, pois comecei a perceber coisas que antes não percebia de maneira alguma. A primeira percepção foi que na verdade nós fazíamos catequese no ambiente escolar, depois fomos percebendo outras formas de fazer o Ensino Religioso. Mudou minha própria forma de ver a instituição religiosa. Eu tinha uma visão santa e imaculada dela. Eu comecei a ver algumas coisas que eu não conhecia nela. Minha teologia tinha sido muito dogmática. Mudei enquanto pessoa, mas não deixei de freqüentar minha comunidade de fé. Houve uma abertura muito grande da minha pessoa e eu cresci muito com isso. O curso não mudou só a visão enquanto profissional, mas enquanto pessoa e participante na comunidade de fé e pude transmitir este aspecto também dentro da comunidade de fé.

Enquanto professor na escola confessional isto se tornou uma dificuldade. Ela tem uma visão diferenciada. Não pode fazer proselitismo, mas pode continuar no mesmo sistema que é uma forma de catequese diferenciada.

Eu sou um profissional e eticamente trabalho na escola confessional de acordo com os parâmetros que ela pede e

exige. Particularmente é ruim, porque tenho uma visão diferente. Os alunos sabem que somos uma escola católica e educamos nesta linha; mostramos o plano, e não somos questionados, porque eles sabem que é uma escola católica. Lá dentro, abrimos as perspectivas dentro deste aspecto de trabalho diferenciado também.

A abertura trazida pelo curso foi boa, o conhecimento foi ilimitado. Tinha muita coisa que não sabíamos, não tínhamos conhecimento. O conhecimento que se tinha anteriormente da antropologia, ou mesmo das próprias religiões; leitura que se fazia em alguns livros não condizia com o todo da realidade. Eram livros escritos por pessoas que não viviam determinadas crenças e então escreviam de acordo com sua ótica. Valeu porque abriu nossos olhos; a visão foi ampla.

Bom, eu adoro história, então por adorar história fiquei apaixonado. Nunca me esqueço, quando a professora apresentou a história do Ensino Religioso e da Igreja utilizando a ilustração dos barcos e da árvore. Ainda hoje quando trabalhamos a história da igreja utilizamos o exemplo da árvore, não em cópia absoluta porque construímos a nossa própria árvore, mas a idéia permanece. Acho isso fantástico, porque não tínhamos conhecimento disso. Abriu nossa mente nesse aspecto. Toda parte de história é muito interessante, porque a história contada do ponto de vista de uma pessoa que é católica é uma e a história que é contada por uma pessoa de uma outra visão religiosa é outra.

A maior mudança é aquela que começa a fazer parte do profissional, não por causa da mudança da lei, mas porque enquanto pessoa, ele vê que certas coisas devem ser mudadas. Ele muda primeiro interiormente enquanto pessoa. A partir daí, enquanto educador ele também conseguirá, talvez, colocar uma série de novas perspectivas para seus educandos. Não mais

aquela visão fechada, exclusiva que sua verdade enquanto comunidade de fé é a única possível.

Que a minha fé é verdadeira, eu concordo com isso, mas sei que existem outras perspectivas de fé, outras formas de expressão. Não tenho mais a visão que os outros diferentes são errados e eu sou o único certo. Continuo tendo a mesma fé e acho que até maior que antes, só que agora aceito o outro como ele pensa, como ele é. Oxalá que todas as pessoas pudessem ter a visão que nós tivemos. Agora enquanto profissional vou procurar passar esta visão à frente.

As universidades deveriam adequar o seu currículo a essas realidades. Penso que isto até está sendo feito por algumas. É importante que haja uma nova compreensão do Ensino Religioso, mas não apenas do Ensino Religioso, mas de uma forma geral na questão de aceitar o outro, o diferente. Isto faz com que as pessoas mudem enquanto pessoas humanas e é de fundamental importância. Ninguém se transforma, nós nos transformamos em conjunto. Isto é fabuloso e a gente deve levar esta idéia para frente.

Em relação aos trabalhos elaborados me recordo de um trabalho de pesquisa desenvolvido conosco sobre a história educacional da unidade escolar onde estávamos atuando. No meu caso em particular, era a história educacional do Colégio Sagrada Família, da vinda das Irmãs da Divina Providência a Blumenau; todo o trabalho e projeto que elas tinham enquanto educadoras nesta nova terra. Foi muito bom. Foi um trabalho de pesquisa muito interessante, onde eu pude conhecer melhor minha instituição de trabalho.

O gratificante de todos os trabalhos foi a unidade e empenho de todas as pessoas. Todos contribuía com a sua parte. Isto é gratificante, não tem nada que troque a amizade que se conquistou entre as pessoas enquanto curso. Houve muita unidade apesar de todas as diferenças. Diferentes

peessoas de diferentes pensamentos (éramos 46 alunos), mas quando todos pegávamos juntos, eram todos. Lógico, sempre havia as diferenças, isso também era importante porque fazia repensar nossas posturas.

Outro trabalho relevante foi o estágio. Eu não sou educador de 1ª a 4ª série, particularmente eu não me identifico educando os pequenos. Foi um desafio entrar numa turma de 1ª série, mas foi uma experiência agradável. Depois eu achei fantástico. Participei da elaboração, preparei as aulas, tudo foi gratificante. Trabalho mais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As educadoras das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries têm outra perspectiva, outro pensamento. Agora eu tenho esta visão, é outra maneira de ser, outra perspectiva. Dentro do curso isso nos trouxe uma experiência nova e de certa maneira muito gratificante, porque tivemos a capacidade de fazê-lo. Hoje eu entro em sala de aula e leciono para a 1ª série e "alfabetizo" também, através das diferentes atividades de Ensino Religioso que desenvolvo com os pequenos.

Sempre digo aos meus alunos do Ensino Médio que não se muda a cabeça de adultos, se muda a cabeça das crianças. Enquanto profissional, se queremos uma mudança, esta vai acontecer a longo prazo. Começamos lá na infância das pessoas, nunca na vida adulta, porque é bem mais difícil mudar os adultos. Isto serve também para nossas igrejas, dentro de nossas paróquias, nossos centros de encontros, onde quer que estejamos. Para aceitar o outro, o diferente, tudo precisa começar nos primeiros anos de vida.

Lembro que um dos professores, dizia "que se a semente do verbo está em todas as culturas, conforme declara a Igreja Católica, que bom não seria então aceitar todas essas culturas? O problema não está em aceitar essas culturas, está

em enxergar estas sementes. O que falta é isso!" Essa frase me marcou profundamente!

Em se falando das crianças menores do pré-escolar à 4ª série, é importante lembrar que os profissionais de Ensino Religioso nas escolas estaduais trabalham em sua maioria de 5ª a 8ª série. De 1ª a 4ª série, muito poucas escolas possuem professores habilitados. A professora da sala é que leciona a disciplina de Ensino Religioso. Pelo que percebi quando estava fazendo estágio, as professoras passavam aqueles conhecimentos que elas possuíam. Eram os conhecimentos da fé delas. Durante o estágio deu para perceber que uma mudança de visão teria que passar por ali também. Que bom se essas professoras pudessem fazer um curso como nós fizemos! Os conhecimentos que elas teriam nesta e outras áreas com certeza iriam auxiliar muito. O curso de Pedagogia que vai formar o professor de 1ª a 4ª também precisa ter a cadeira de Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso. Esta disciplina é necessária na graduação do professor para ele poder trabalhar com esses conteúdos.

Uma das experiências marcantes do curso foi a possibilidade de visitar o Movimento dos Sem-Terra, Igrejas diferentes da nossa, terreiros de umbanda, a reserva indígena de Ibirama, entre outras visitas e pesquisas. A experiência de estar ali participando, conhecendo, vivenciando junto com eles é muito diferente do que pegar um livro, abrir e ler. Essa experiência foi gratificante porque o conhecimento foi muito maior, unificou prática e teoria. Isso é marcar a pessoa, marcar o educando.

Uma pesquisa social com educandos é encaminhada e trabalhada de uma forma diferenciada do que com os alunos da graduação na universidade. Eu tive uma experiência muito gratificante enquanto educador em fazer uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio. Trabalhamos a questão do desemprego

com pesquisa, debates e muita reflexão. A partir daí, elaboramos uma série de questões e fomos fazer uma pesquisa social nas ruas da cidade. No retorno, trabalhamos todos os dados coletados, relacionando-os com questões sociais, culturais e religiosas da atualidade. Foi uma experiência gratificante.

A prática é totalmente diferente do que você simplesmente ler a teoria. Mesmo que aquela professora de 1ª a 4ª série leia sobre o Ensino Religioso, procure planejar como dar aulas de Ensino Religioso, lá no dia a dia é diferente. Se ela não tiver este conhecimento religioso também discutido e aprendido dentro de um curso ou em uma universidade, ela não vai ser uma boa profissional, vai faltar alguma coisa. O curso de Pedagogia precisa ponderar e responder isto também.

Pequenas coisas, pequenas ações cotidianas revelam a ética de um profissional da educação. Ser pontual, avaliar bem usando de critérios claros e objetivos, o respeito do aluno para com professor e vice-versa, a questão da entrega dos trabalhos por parte dos alunos e professores, a leitura cuidadosa dos trabalhos dos alunos pelos professores, ler tudo, avaliar com tempo, trocar experiências com outros professores, compartilhar seus conhecimentos com os colegas, indicar literatura (bibliografia), não criticar quando uma pessoa não está presente; isto, do meu ponto de vista, também faz parte da ética profissional. Estas são algumas das coisas que aprendi no curso e levo para a vida.

Uma frase que marcou: "Pequenas ações podem trazer grandes mudanças positivas ou negativas e são pequenas coisas a partir da ética que podem fazer de você um bom profissional. Cabe a cada um a sua escolha".

Valorize-se enquanto profissional!

ENTREVISTA nº 3

Desde o início eu pude perceber a falta de conhecimento das pessoas. No decorrer do curso apesar dos conflitos, dos atritos que foram necessários para o grupo crescer, começamos a ver um outro lado das coisas e a empatia que até o momento não existia, começou a nascer.

Até mesmo o que aconteceu comigo quando se falava em religião. Quando o tema era espiritismo eu sentia que aquilo incomodava algumas pessoas. Eles diziam assim: - Maria Helena eu até te respeito, mas... "Eu até te respeito", era uma coisa, sabe, que você ficava assim... mas, por que "eu até te respeito"? Eu refletia: - Será que eu sou diferente do outro? Percebia-se que existia discriminação pela falta de conhecimento.

Eu nunca me indispus com ninguém justamente porque eu sabia que o tempo, durante o curso, ia esclarecer as demais religiões não só a minha, mas também as outras denominações religiosas. Nos primeiros momentos, quando se falava para apresentar alguma religião diferente, eu percebia que algumas pessoas levavam meio como sátira. Passando o primeiro ano, já no início do segundo ano, essas coisas foram mudando, começou a haver mais respeito porque os conhecimentos traziam mais clareza para a mente das pessoas.

Uma crítica minha no começo, mas que foi o que segurou o curso e fez com que a turma inteira praticamente concluísse, foi que não se bateu de frente com a religião católica nem com a religião evangélica que eram a maioria; não se começou com estudos sobre o espiritismo ou sobre a umbanda. Se o curso tivesse iniciado falando sobre o espiritismo, por exemplo, penso que o curso teria acabado logo, porque grande parte dos alunos não tinha ainda entendimento para aceitar a grande diversidade religiosa que temos no Brasil, em Santa Catarina, em Blumenau .

O curso fez com que eu melhorasse por dentro. Até então eu estava muito presa ao espiritismo. Tornei-me mais crítica com o cristianismo e também reflito mais o que está escrito sobre o espiritismo. Questiono quando leio com os meus filhos. Questiono determinadas coisas e não aceito mais tudo como está. Não se pode ficar nesta fé cega. Quem pode mudar nossa vida somos nós mesmos. Nesse sentido o Ensino Religioso me acompanha no meu dia a dia, faz parte do meu dia a dia. Não sei se os outros cursos superiores têm esse poder de continuar presentes na vida dos egressos, mas o curso de Ciências da Religião continua presente em minha vida.

A base que este curso me deu continua viva dentro de mim, na sala de aula, no meu trabalho, na minha casa. Acrescentou no meu "eu" que mudou e me faz ser uma pessoa diferente hoje.

O Ensino Religioso não ensina ninguém a ser "bonzinho", mas quando você reflete, quando você conhece o outro, tem empatia pelo outro, você acaba sendo melhor. Isto o Curso de Ciências da Religião fez comigo, melhorou o meu "eu", eu sou mais feliz, mais segura nas minhas escolhas, não só porque determinado professor falou, mas porque eu li, eu me informei e principalmente vivenciei em sala de aula uma diversidade muito grande; até a rebeldia de algumas pessoas, inclusive a minha.

A prática de estágio foi muito importante porque fomos muito cobrados. A prática de pesquisa, construção coletiva, respeito ao outro, preocupação com o ensino e multiplicidade de relações vivenciadas no cotidiano nos trouxe um referencial diferente. Você, Lilian, Dom Gregório e o P. Raul foram fundamentais para o curso.

Acredito que os alunos do Curso de Ciências da Religião estão todos empregados, o que não acontece em outros cursos.

Fazer um terceiro grau, não é só vir para a Universidade para ficarmos seguros de não ficarmos sem emprego.

Se eu tivesse feito um outro curso na Universidade teria me dado também oportunidades de trabalho, mas não como o curso de Ciências da Religião. Não me daria a estrutura que hoje eu tenho, porque com certeza o curso me deu uma estrutura mais humana, apesar dos conflitos que houve dentro da sala de aula por parte dos alunos e que os professores souberam administrar muito bem. Fez com que crescêssemos e fôssemos para o mercado de trabalho muito mais seguros.

Este curso me deu coragem, uma estrutura interior mais forte, um alicerce para que eu pudesse conduzir a minha profissão na área da educação. O curso de Ciências da Religião além de desenvolver a parte mais humana e mais segura do profissional, me deu estrutura para continuar em sala de aula onde atualmente leciono Filosofia.

O conteúdo do curso pode ser utilizado tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e Superior. São conteúdos de esclarecimento e conhecimento, que podem ser utilizados na sua casa, no trabalho e dentro de qualquer profissão.

ENTREVISTA nº 4

Diante da visão global da vida e do mundo que eu tenho, quando vi a oportunidade de fazer o Curso de Ciências da Religião com uma diversidade de matérias e abordagens, vi a chance de ampliar os conhecimentos bem além daquilo que me tinha sido proporcionado ao estudar teologia. Hoje vejo que a teologia passada pelos professores do Seminário era muito limitada, principalmente dentro da educação luterana, é muito, digamos assim, "von oben runten [de cima para baixo]". Você não podia fugir daquilo que era proposto aí, você tinha

que permanecer dentro daquilo que os grandes teólogos luteranos pensavam, tinha que ser aquilo e nada mais.

Diante da diversidade de matérias apresentadas no Curso, tudo quanto é coisa que a gente talvez até já tenha lido, mas nunca teve chance de se aprofundar, foi a coisa mais positiva. Diante de toda esta gama de conhecimentos que eu podia adquirir, de repente, foi além de um desafio, algo muito positivo. No momento que começamos a estudar outras denominações e tradições religiosas, tanto eu como a Evanice ficamos encantados com a possibilidade de poder aprofundar-nos em outras teologias, ao estudar outros textos sagrados. A gente na verdade ficou entusiasmado por causa disto.

Uma outra coisa muito importante para nós foi poder fazer isto não dentro de um ninho luterano, mas dentro de um grupo totalmente heterogêneo, onde a gente teve a oportunidade de ouvir o que as diferentes pessoas pensam. Também através de pesquisas em livros, especialmente sobre as grandes religiões fazer a comparação com o conhecimento adquirido durante os anos de nossa formação teológica tanto na Faculdade de Teologia como no exercício de nosso trabalho pastoral.

O que a gente aprendeu com o Curso, com todo este material que estava à nossa disposição, bem como com os professores, não só nos deixou encantados como ficamos "fissurados" pela Ciência da Religião; foi o que nos levou também a fazer a Pós-Graduação. Foi isso que, justamente, nos deu muita força e vontade para enfrentar as dificuldades que não só prevíamos, mas que tivemos que enfrentar no atendimento da paróquia, bem como junto a própria IELB.

No fim do Curso de Ciências da Religião foi feita uma entrevista com alguns dos alunos pela TV da FURB, sendo perguntado o que o Curso em si havia acrescentado ao nosso lado profissional, e no meu caso específico, na minha

formação teológica. Na ocasião, respondi que, em se levando em consideração, a formação teológica que recebi na Faculdade, o Curso acrescentou 80% (oitenta por cento) em relação ao que a gente já conhecia. E não foi exagero dizer isso, porque a formação teológica na IELB é muito limitada a uma teologia considerada fundamental, da qual o Ensino Superior não quer fugir.

Por esta razão, o curso de Ciências da Religião, dando todas estas oportunidades de conhecer teologias diferentes aumentou o nosso conhecimento teológico também em relação à vivência. Começamos a entender que a vida não só é vivida naquele cantinho, junto com aquele grupinho com o qual se convive no final de semana. No nosso caso, como pastor, não é só aquele grupinho que convive com a gente, faz parte da vida da gente, mas na verdade, todo mundo, seja lá de que denominação religiosa for. Isso explica o porquê dizer que foi de 80% (oitenta por cento) o crescimento do nosso conhecimento teológico ao cursar Ciências da Religião.

Durante o curso, o que mais nos marcou foi o convívio com os colegas, que eram de dez denominações religiosas diferentes. A partir do momento em que fomos nos conhecendo melhor, começamos a nos respeitar mutuamente, a respeitar a convicção religiosa de cada um, respeitar o diferente. Também os professores desde o início respeitavam a convicção religiosa, sem interferir ou querer influenciar na convicção religiosa de cada um. Isso foi algo que nos marcou e que nos acompanha até hoje nas aulas. Respeitar o que o aluno pensa e fala de sua religiosidade.

Bem, em relação ao respeito do "diferente", posso dizer que isto é uma marca da formação que vem de família. Tanto o avô, como o pai, pelo exemplo sempre nos ensinaram a respeitar os outros, especialmente suas convicções religiosas, sem contudo, deixar de firmar nossa própria

convicção de fé. Lembro que, na escola primária, a professora era católica de "cruz na testa" mas, muito compreensiva. Ela dava catequese aos alunos de confissão católica durante o período de aulas. Praticamente todos eram católicos menos eu e meu irmão Hilário. A professora foi falar com o pai, se ele quisesse, ela nos liberaria das aulas de ensino religioso, mas o pai fez questão que seus filhos, nós, ficássemos nas aulas de catequese, alegando que nunca é demais aprender mais alguma coisa que enriquece o conhecimento geral. A gente assistia a todas as catequese e às vezes também entrava no rolo, servindo de referência aos alunos católicos, quando estes não sabiam responder as questões formuladas e nós as respondíamos.

Um outro episódio que lembro, se não me engano, foi na época de finados, quando a escola fez uma excursão para Vitória (ES). Visitamos o Convento de Nossa Senhora da Penha e de repente fomos jogados dentro de um ambiente que a gente não conhecia, estranho. Todos os alunos entraram e num gesto da professora, todos caíram de joelhos e nós (meu irmão e eu) ficamos de pé no meio de todos, sem constrangimento. Acho que isso é uma coisa que marca. A gente tinha uma convicção religiosa, mas ao mesmo tempo um respeito muito grande pela convicção dos outros.

O nosso convívio com católicos sempre foi muito grande. O nosso pai era plantador de café. E a época da colheita exigia muita mão-de-obra, muito pessoal. Por isso, nessa época, o pai contratava peões "camaradas" como se diz no ES. Todas essas pessoas que ajudavam na colheita eram católicas e, às vezes, no meio da conversa do dia a dia, falava-se sobre religião, sobre questões de fé e meu avô, que era muito curioso, às vezes sarcástico, é verdade, perguntava, discutia as coisas; no entanto, sempre procurou respeitar a opção dos outros. Como neto e filho a gente sempre se espelhou no avô, como no pai. E como eu dizia antes da Professora Maria de

Lurdes Pereira, católica de "cruz na testa", nós éramos, poderia se dizer, luteranos de "cruz na testa".

O pai não deixava passar uma noite sem que reunisse a família depois da janta. Ele tinha um sistema: fazia primeiro uma leitura em alemão do "tägliches Andachtgebetsbuch" (devocionário diário). A leitura era em alemão por causa do avô e da avó que praticamente só falavam alemão ou pomerano. Depois ele lia trechos da Bíblia em português e fazia comentários. Explicava o que isto representava para a vida da gente. Depois da explicação fazíamos a confissão do credo apostólico, orava-se o pai-nosso, a oração da bênção da noite e da refeição. A seguir, cada filho fazia a sua oração. Eu me lembro, uma das primeiras orações que minha mãe ensinou, foi: "Ich bin klein, mein Herz ist rein, wo niemamd drein wohnen soll als Jesu allein, Amen [Sou pequeno, meu coração é puro, ninguém deve morar nele além de Jesus, amém]".

Sabe que, anos depois, como pastor, usei essa experiência numa palestra que dei em Três Rios (PR), cujo tema era o sacerdócio real no lar, numa conferência de leigos. Usei este exemplo, como base para dizer o que entendia por um sacerdócio real no lar. Para mim, o pai é um exemplo perfeito. O que o Antigo Testamento também descreve para ser observado entre os judeus, onde o pai faz o papel do sacerdote do lar. Aliás, um costume que perdura ainda hoje entres os judeus na sua educação familiar.

ENTREVISTA nº 5

Bem, o curso de Ciências da Religião teve uma importância muito grande na minha vida em todos os sentidos, não só profissionalmente.

Quando iniciei Ciências da Religião eu estava concluindo o último semestre do curso de pedagogia. No curso de

Pedagogia nós estávamos na fase de relatórios, de complementação de estágio e quando iniciei no curso de Ciências da Religião nós iniciamos então pela discussão de fundamentação teórica. Foi muito importante porque eu percebi que o curso de Ciência da Religião veio preencher algumas lacunas deixadas pelo curso de Pedagogia. Inicialmente eu já comecei fazendo uma comparação entre os dois cursos, não sei se cabe aqui esta comparação, mas eu vou deixar registrado. É na questão de epistemologia, teoria do conhecimento onde o curso de Pedagogia deixou muito a desejar. Mais tarde, já no final do curso, nos últimos dois ou três semestres percebi também que quando começamos a colocar em prática a questão de fundamentos e metodologia, o curso de Pedagogia também havia deixado lacunas em relação à prática educativa.

Bem, o curso de Ciências da Religião foi relevante em muitos aspectos da minha vida, não só profissionalmente, mas também enquanto ser humano, enquanto pessoa, enquanto desenvolvimento humano. Acredito que eu cresci muito, não só pelos novos conhecimentos, mas pelas metodologias que foram oportunizadas, isto também foi muito relevante. O que não acontecia, não tinha um espaço muito aberto, no curso de Pedagogia, era muito mais na modalidade de ensinamentos. No curso de Ciência da Religião houve uma maior oportunidade de reflexão, de debate, de discussão, de colocação de idéias pessoais, de idéias que tínhamos até então a respeito de determinados assuntos e até mesmo do olhar que cada um fazia culturalmente do outro. Não só religiosamente, mas culturalmente, porque todos os preconceitos carregados enquanto religiosidade, eles vem também culturalmente, porque a religiosidade é um componente da cultura. Quando nós colocamos (eu penso assim) preconceito na questão da religiosidade é porque nós já somos preconceituosos e foi nossa cultura que estabeleceu esta atitude. Esta ação foi nos

moldando enquanto seres humanos no decorrer da nossa educação e nas nossas convivências.

No curso de Ciências da Religião nós tivemos a oportunidade muito grande de nos olharmos enquanto grupo de pessoas diferentes vindo com formações diferentes, com convívio familiar diferente, com educação de tradições religiosas diferentes. Na realidade enquanto profissionais da educação nós não tínhamos (eu coloco assim pela experiência com o grupo que tive no decorrer do tempo e posso afirmar pelas falas, pelas vivências) esta idéia que o outro era diferente, mas tão diferente, que não era percebido enquanto diferente, mas discriminado simplesmente enquanto diferente.

E o curso oportunizou então esta reflexão. Este conhecimento do diferente, não só o olhar diferente, mas de fundamentar as nossas falas, os nossos pensamentos, as nossas reflexões, de procurar saber o por que "ser diferente", e isso foi muito, muito importante na minha vida. Começamos a observação não só pelas epistemologias, pelas diferentes teorias que estávamos aprendendo, mas essencialmente pelo outro que estava no nosso grupo, o outro que era o colega de classe, o outro que era o professor, o outro que era o colega de classe, o outro que era o líder da classe, de uma comunidade de fé, o outro que era um teólogo. A partir daí, lembrados apenas alguns aspectos, já éramos um grupo diferente. Um grupo que com o passar do tempo foi se conhecendo e nós fomos aprendendo nesse grupo.

Só aprendemos enquanto grupo, porque foi oportunizado pelos docentes, pelos colegas (na sua grande maioria) de começar primeiro, a estar observando, refletindo o que estávamos recebendo enquanto fundamentação teórica, em nível de conhecimento enquanto informação, e ao mesmo tempo estar colocando em prática com o colega do grupo, que era nosso primeiro outro mais próximo. No curso de Ciências da Religião

encontramos o primeiro diferente; o colega que sentava atrás, ao lado, à frente, os colegas que se reuniam no grupo para fazer as leituras, os colegas que se chocavam nas idéias, nas percepções diferentes de entendimento daquilo que se trabalhava, nos muitos momentos do grupo na sala de aula.

O primeiro "diferente" com o qual nos deparamos foi o nosso próprio grupo. Os professores com seus diferentes conhecimentos, características físicas diferentes, os seus jeitos de ser e trabalhar esses aspectos da religiosidade, uns mais voltados para pesquisa, outros para a teoria, outros para as vivências e esta mistura toda foi nos levando a esta reflexão. Só o conhecimento não era importante naquele momento. O conhecimento era relevante porque precisaríamos dele para nos fundamentar, mas a troca de vivências e experiências foi dando uma outra característica a este conhecimento que a gente ia trabalhando. As pesquisas que íamos fazendo, as discussões, as vivências particulares começaram a trazer algumas reflexões muito mais profundas e não apenas o mero conhecimento.

Da metade do curso em diante a responsabilidade passou a ser maior ainda. Havíamos já passado por uma reflexão muito grande e trocas durante o curso com os colegas e docentes, com todas as reflexões desenvolvidas e competências adquiridas nós sabíamos que também deveríamos ser diferentes. Não poderíamos sair simplesmente como entramos. O conhecimento fez uma grande diferença, a vivência e as trocas de experiências também. A soma disso tudo foi mudando não só as nossas falas, mas também cada um de nós enquanto pessoas e futuros profissionais. Fomos nos conscientizando, não porque era um conhecimento novo e/ou porque agora estávamos nos profissionalizando naquilo que outros vinham fazendo como voluntários muitas vezes; é que sabíamos que não poderíamos enquanto profissionais apenas repassar novos conhecimentos, mas sim, principalmente auxiliar os educandos a

ressignificarem estes conhecimentos, crescerem nestes conhecimentos, para irem estabelecendo sempre novos conhecimentos.

O período que eu estava cursando Ciências da Religião na FURB foi muito especial por vários motivos. Um dos aspectos relevantes na formação do profissional de Ensino Religioso é a questão de que quando o profissional se forma, ele está tão ansioso para entregar seu conhecimento, que muitas vezes ele esquece de ouvir os seus educandos. Para poder olhar para o outro e vê-lo, com a sua ótica de cultura, é preciso conhecê-lo, ouvi-lo, percebê-lo na sua totalidade; eu denomino isso atualmente de caracterização do educando. O profissional da educação precisa estar abrindo espaço para estar ouvindo este aluno com o intuito de mais e melhor conhecê-lo e principalmente no aspecto das questões da religiosidade que são tão complicadas. É complicado para o profissional que trabalha estes aspectos enquanto conhecimento, é complicado para o educando que aí está e às vezes se sente marginalizado pela opção de fé que sua família fez e é complicado para a família que tem uma postura e exige da escola esta postura. Neste sentido, é muito importante para o educador saber quais são as compreensões de fé e religiosidade que os educandos têm, assim como as da própria família, para que possa estar trabalhando a partir da realidade dos mesmos.

Com os colegas de Balneário, na minha função de coordenadora de Ensino Religioso, falo sempre que, para se trabalhar ER, principalmente nas séries iniciais, precisa-se partir da realidade e, para partir da realidade dos educandos, é preciso ouvi-los, só depois disso é que podemos estar elaborando um projeto educativo, com conteúdos e com estratégias de trabalho. Cada educando é diferente, na sala de aula cada criança e adolescente é diferente um do outro. Ele tem uma cultura diferente, ele tem as suas particularidades, isso vem pela família, pelo grupo que ele

convive, pela sua comunidade de fé, pela sua religiosidade, e fica muito difícil o professor alcançar esses aspectos do trabalho, principalmente nas questões da religiosidade se ele não caracterizar os seus educandos.

A caracterização dos educandos é o ponto de partida para a elaboração de qualquer projeto educativo. A partir daí, tudo se torna mais fácil e possível, pois quando o educador conhece o educando fica muito mais fácil para o profissional fazer suas intervenções e as mesmas se tornam diferentes. Existe mais qualidade. As intervenções passam a ser mais respeitadas, porque o educando sabe que o educador o conhece realmente, que consegue vê-lo a partir da ótica dele e não apenas da sua. Isto é muito difícil para os educadores.

Eu acredito que eu e muitos dos meus colegas conseguimos desenvolver este quesito no curso de Ciências da Religião. Se o conseguimos é porque alguns professores oportunizaram o falar naquilo que concordávamos e discordávamos, nas crenças, nos preconceitos, pudemos colocar isto para fora nestes momentos, no sentido de "tudo bem, eu respeito, mas não concordo". Houve muita reflexão e aprendizados diferenciados. Sabemos que a reflexão não acaba aí, ela precisa continuar através de grupos de estudo, troca e bate papos. Deve sempre haver uma busca continuada muito séria do profissional da educação.

Esta busca foi uma outra questão muito trabalhada no curso e que eu não percebi bem trabalhada no curso de pedagogia, porque quando você fala a uma pessoa que ela precisa continuar aprofundando seus estudos é uma coisa, mas quando você oportuniza experiências gostosas, isto em um grupo que dá abertura para você continuar surge uma sede tão grande de enquanto profissional continuar com esta busca. Eu sei que este foi um aspecto que o curso ajudou a criar na minha vida, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Talvez já

houvesse uma reflexão dentro de nós, mas ela foi se desenvolvendo no curso.

O curso de Ciências da Religião foi muito importante para mim, também em um outro aspecto: o de não aceitar muito o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar ou a forma que a religiosidade era desenvolvida na escola. A minha formação evangélica, Presbiteriana do Brasil, afirmava muito que a escola era um espaço de evangelismo, de expansão da fé, de catequizar; registro desta forma pois é isso mesmo que o Ensino Religioso fez por muitos anos. Apesar de participar de uma igreja tradicional, consegui sair da Universidade com outra reflexão, de qual seria o lugar das questões do Ensino Religioso, da religiosidade na escola e qual o espaço que eu teria a trabalhar enquanto pedagoga, educadora. Saí convencida de que realmente o espaço da escola não era o de catequizar, de repassar verdades de uma determinada Tradição Religiosa, mas um espaço de reflexão, de novos ideais, de novos paradigmas com respeito à religiosidade, ao Ensino Religioso.

Comecei então, a colocar em prática no projeto educativo, esta nova perspectiva de trabalho e assim fui descobrindo novos tesouros e um outro aspecto de se lidar com a religiosidade e com a estrutura religiosa. Por mais que a minha liderança religiosa dissesse que eu tinha que evangelizar, eu percebia que o caminho na escola, não era esse. Mas, o de ouvir, dialogar, de perceber o outro, de perceber a construção de cada um enquanto pessoa religiosa. O espaço de conhecer o grupo familiar, a comunidade, os valores sincréticos que foram se formando. Desta forma fui percebendo que o caminho da educação para a religiosidade, para o Ensino Religioso, no espaço escolar era outro, não mais o de catequizar.

Creio também que muito desta nova percepção de trabalhar com a religiosidade foi se construindo pela postura de educador que nós fomos adquirindo durante o curso. Lembro-me que havia sempre o questionamento: "Sou alguém que vai catequizar os educandos ou sou um ser humano, um profissional que vai refletir toda a questão da religiosidade com os mesmos?"; "Quem sou eu?" Para os profissionais de Ensino Religioso foi muito difícil, porque tínhamos que construir uma nova postura, uma nova identidade profissional.

Um outro aspecto relevante da minha vida foi o de poder sair da universidade e dizer que sou uma profissional da educação habilitada em ER. Se vou trabalhar o Ensino Religioso com uma postura de profissional da educação, então preciso percebê-lo diferente, fazê-lo diferente, encaminhá-lo diferente. Eu acho que este foi o maior desafio para todos nós que concluímos o curso. Até chegar a esta postura foi difícil, máscaras se quebraram, ideologias se quebraram, alguns adquiriram uma identidade religiosa, em outros esta identidade balançou, mas tudo serviu de reflexão, de uma reflexão muito profunda e muito grande. Se ali existiam desafios e posturas a serem tomadas, ao sairmos do curso outros maiores estavam nos esperando. Impressionante que saímos com esta consciência. Portanto, eu diria que nós crescemos enquanto pessoas, enquanto seres humanos, não apenas adquirimos conhecimentos.

ENTREVISTA nº 6

Uma das coisas que me chamou a atenção no curso foi a linguagem a ser utilizada no Ensino Religioso. Outro aspecto muito importante foi a compreensão da religião como fenômeno social e sua presença na relação com o Estado, assim como verdade de fé que a pessoa tem, que se faz presente no cotidiano de cada cidadão. O curso deu também uma visão geral

das ciências ligadas à religião. Mostrou bastante esse lado; a sociologia da religião, a filosofia da religião, a antropologia religiosa, os ritos e toda essa riqueza que vem justamente contribuir para a leitura da pluralidade cultural religiosa brasileira.

A religião historicamente sempre fez parte da vida do cidadão. Hoje, nas escolas o Ensino Religioso, apresenta uma roupagem pedagógica e metodológica própria. Procura trabalhar mais o aspecto humano num país onde as ciências sociais são pouco valorizadas; primeiro vem a técnica, a química, a física, portanto, a ética necessita se fazer presente. É a palavra certa na hora certa. A ética se posiciona além da lei, além do escrito, ela é o bom senso; traz sabedoria, a forma como vai se construir o mundo. Aí entra a solidariedade. É o diferencial que as pessoas estão necessitando para o próximo século.

A ética tem a capacidade de melhorar os relacionamentos humanos. Tem horas que a lei não resolve tudo, mas a ética ajuda a resolver. Tem hora que falham as técnicas, os meios, mas a ética vai fazer com que as pessoas tenham uma forma de resolver as questões.

O Ensino Religioso pode contribuir na reflexão das questões éticas envolvendo as relações de grandeza e riqueza humana. O conteúdo passará pela cidadania, pelo cotidiano e pela pluralidade religiosa. Não há religião sem ética e nem ética sem religião.

Como lidar com o diferente, este também foi um dos pontos relevantes do curso. Nesse aspecto creio que o curso foi fundamental. Por parte dos alunos, nas Unidades Escolares as vezes existe resistência a algumas disciplinas. Crêem que só são conteúdos relevantes a matemática, o português, ou seja, o que "cai" no vestibular e, desta visão decorre uma

tendência para querer só "facilidades" para o Ensino Religioso.

Os professores do curso também foram muito marcantes. O professor Marcos com os conhecimentos da parte sociológica da religião, o Luís Alberto com os conhecimentos sobre o mundo oriental, e tantos outros; todos eles deixaram uma grande bagagem. Também a coordenação. Ela foi fundamental nos momentos de dificuldades. Quando vinham dúvidas, as crises, as mudanças políticas, ela era o referencial. Os professores foram muito marcantes, a coordenação e o apoio da universidade também. Houve a preocupação dos acadêmicos em relação ao futuro profissional tão discutido na época, mas a fé, a firmeza, a prática da coordenadora é que ajudou muito na superação nas dificuldades.

Também a questão da religiosidade numa perspectiva ecológica foi evidenciada no curso. A pessoa precisa saber que aquela árvore ali fora é importante para sua respiração e que a água que ele desperdiça vai fazer falta para os filhos e futuros netos. Essa dimensão ecológica tornou-se vital e está ligada com aquilo que Deus fez para o ser humano.

Nunca foi tão necessária essa disciplina como na atualidade, porque ela faz a relação também com as questões transversais. O conteúdo transversal sempre apresenta relações com as questões de ordem religiosa. Por exemplo, o futuro motorista, ele pode desenvolver qualidades humanas como paciência, calma, prudência e cuidado, que o tornarão uma pessoa melhor. Essas virtudes o farão um profissional melhor. O substrato religioso está presente no homem da tribo indígena até o homem na cidade.

Os acadêmicos cada um tinha uma forma diferente de ver as coisas. Éramos de várias tradições religiosas, várias cidades, várias idades e pudemos perceber diferentes realidades. Trocamos textos, dinâmicas, etc. Essa troca do

grupo foi muito válida assim como aprender as diferenças dos professores devido a sua procedência.

ENTREVISTA nº 7

Momentos relevantes do curso para minha formação foram os trabalhos em grupo que desenvolvemos durante o curso, onde aprendi a trabalhar com pessoas diferentes, geralmente pessoas com mais idade que eu. Até mesmo porque eu era a mais nova da turma e sempre estava participando dos grupos onde a diferença de idade era bastante grande. É um desafio aprender a aceitar e respeitar o tempo das outras pessoas, que é um tempo diferente do teu, é uma tarefa, um exercício muito difícil porém, essencial para o desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Diante de toda diversidade de faixa etária e religiosa presente no grupo de Ciências da Religião e pelas pessoas que tinham uma vivência de fé bastante intensa, me assustei bastante no início do grupo, porque eu buscava no curso mais os aspectos pedagógicos e um novo Ensino Religioso. Na realidade ele era NOVO sim, mas conservava características pertinentes ao modelo anterior, com suas devidas adequações.

No início, muitas pessoas entraram em conflito com sua convicção religiosa, mas com o passar do tempo foram percebendo que se precisa sim ter fé, cultivar e manter a sua fé, mas faz-se necessário e pertinente saber contextualizá-la no trabalho escolar. Claro que nunca se conseguirá separar a dimensão religiosa da profissional porém, precisa-se saber situar cada postura de acordo com cada contexto em que se encontra.

Conviver com pessoas com tal vivência de fé foi para mim muito difícil, pois eu os via como fanáticos. Esta convivência com os/as diferentes me fez crescer enquanto ser

humano, porque o curso mexeu muito com a fé de cada um sem fazer proselitismo. O curso me fez perceber também que a comunidade de fé onde eu participava não conferia com a postura de fé que eu adotei para minha vida.

Neste aspecto com certeza o curso foi responsável por estas questões que estão além da formação profissional, pois perpassam as questões éticas de cada um e das comunidades de fé. Não te induz a determinada religião, mas te faz perceber que enquanto ser humano tu precisas desenvolver tua dimensão religiosa, uma vez que esta integra teu ser e não tem como querer escapar ou fazer de conta. O curso desencadeou alguns conteúdos internos meus, que fez com que eu assumisse uma postura praticante ou pelo menos já se está encaminhando para tal.

Considero o curso responsável pela minha atual indefinição e busca quanto à minha comunidade de fé. Até os 5 anos eu era luterana e depois dos 5 anos fui passada para a Igreja Católica, porém nunca me encontrei dentro desta comunidade de fé e ainda não o consigo. Através do curso, pude estudar Fowler, que afirma que a formação religiosa da criança se forma até os cinco anos e pesquisando em minha história de vida descobri que este foi o período de formação que corresponde à postura de fé que adotei para minha vida. A minha postura de fé me remete à minha infância e isto é de uma significância enorme para minha vida! Descobri então que realmente sou luterana, posso estar católica mas sou luterana. Acho este um ponto muito positivo do curso, pois na realidade ele transcende as questões de "formação" que são tão comuns em todos os outros cursos.

Outro ponto relevante foram os trabalhos que a gente desenvolveu fora da Universidade, nas saídas em campo para José Boiteux na Reserva Indígena Duque de Caxias e na comunidade dos Cafuzos (que nos exigiu bastante esforço

físico...) e a visita ao assentamento de Araquari do Movimento dos Sem-Terras.

Por que estas saídas em campo foram importantes para mim? Porque somente em José Boiteux eu realmente entendi o que é a tradição indígena e qual o resultado da ação dos povos ditos "civilizados" sobre aqueles considerados "sem civilização". Lá pude perceber que toda história ensinada na minha educação não conferia com a realidade ali presente. Lá eu percebi como a educação deles está alicerçada, quais são os parâmetros desta educação e como ela difere da nossa. Tudo isto só se tornou claro depois de toda fundamentação teórica que tivemos no decorrer do curso e em especial depois da visita em lócus.

Já na visita ao Assentamento em Araquari, do Movimento dos Sem-Terras, eu consegui romper com a ideologia que era responsável pela minha visão de mundo e sociedade. Pude perceber que tudo aquilo que eu sempre acreditei não passava de uma manipulação sem critério dos meios de comunicação. Uma vez que até este momento minha opinião em relação ao MST era de pessoas malandras que queriam ganhar a vida fácil, pois para ter terra temos que "trabalhar" bastante, que se não temos é porque ainda não trabalhamos o suficiente, ou não trabalhamos como deveríamos ter trabalhado. Ou ainda que a sociedade é assim porque não pode e não vai ser diferente, não existe uma outra maneira de ser diferente. Lá, meus conceitos foram caindo todos por terra e o que percebi era simplesmente o oposto do que eu acreditava ser. O MST é um grupo de pessoas muito sérias, comprometidas com a vida e a sociedade. Acreditam e provam através da organização da sua comunidade que a sociedade pode se estruturar de uma maneira bem diferente, tendo em vista o bem de todos/as. Percebi ali que, durante todo o tempo de minha vida eu havia me deixado enganar pelos meios de comunicação de massa, porque é muito cômodo aceitar o que se ouve; dá menos trabalho.

Enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao iniciar o curso, meu objetivo era o de continuar desenvolvendo este trabalho ao final do curso, sem ficar especificamente com o Ensino Religioso. Através das Práticas de Ensino fui me descobrindo e re-descobrimo enquanto professora de Ensino Religioso. Peguei o gosto pela disciplina e me re-descobri ainda mais enquanto profissional da educação, pois isto independe da área de atuação. Percebi-me mais útil para a humanidade trabalhando com Ensino Religioso. A Prática de Ensino alicerçou minha formação, me conduziu também para o Curso de Pedagogia e me permitiu assumir minha identidade de Professora de Ensino Religioso.

Assim sendo, os estágios foram momentos intensos e essenciais, pois exigiram que nós aprendêssemos a aprender em grupo. No meu grupo de estágio éramos em cinco acadêmicas, destas somente a Kelli já trabalhava com Ensino Religioso. Sua presença foi essencial para que eu pegasse gosto pelo Ensino Religioso, pela forma como ela orientou o grupo, a segurança que ela transmitia para o grupo juntamente com o apoio da Supervisora das Práticas de Ensino, é que contribuiu imensamente para que eu me tornasse a profissional que sou hoje. Pela educação eu já era apaixonada mas, do Ensino Religioso eu ainda tinha muito medo e este medo só foi superado com a segurança da Kelli transmitida ao grupo. É fundamental o trabalho em grupo no processo de formação individual. Precisamos do coletivo para o individual como precisamos do individual para o coletivo.

O entusiasmo e a segurança da Kelli e demais colegas do curso servem de inspiração até hoje em minha prática docente. Foi o que permitiu entrar em sala de aula sem medo de trabalhar, sem medo do que trabalhar, que conteúdo trabalhar já que tivemos tudo isso no curso. Como eu não atuava ainda em sala de aula com o Ensino Religioso, tinha aquele medo, também por ter passado por uma educação extremamente

conteudista, como eu iria trabalhar a partir da caracterização de meus educandos/as. Na realidade os conteúdos estão aí. Revelam-se nas diferentes situações da sala aula, para isto basta parar e ouvir um pouco nossos/as educandos/as.

Outro aspecto relevante do curso para minha formação docente foi a produção científica do trabalho de conclusão de curso (TCC), que foi uma iniciação à pesquisa científica do curso. Foi um momento que nos possibilitou perceber que somos capazes, que conseguimos fazer a junção entre questões teóricas e práticas também num exercício de pesquisa. Apresentamos o trabalho em banca. Isto permitiu que assumíssemos uma postura acadêmica mais rigorosa, pois o fato de argumentar a pesquisa te faz crescer enquanto acadêmico/a; com certeza foi um aspecto qualitativo na minha formação docente.

A postura dos/as professores/as que passaram pelo Curso foi uma postura sem proselitismo, uma postura que foi um referencial tanto profissional pedagógico quanto um referencial ético para a vida. Todo conhecimento que eles transmitiam, eles sempre procuravam ao máximo estar contextualizando, nos colocando e desafiando como sujeitos de todo processo.

O curso para mim foi de excelente nível! Tanto no âmbito pessoal, como profissional, afetivo, espiritual entre outros. E me possibilitou e possibilita agir e interagir na sociedade em que estou inserida, em busca de mais dignidade humana, justiça social, amor, respeito. Enfim, aspectos necessários para vida humana.