

CULTURA MATERIAL ESCOLAR E ENSINO RELIGIOSO: um caminho para a formação do professor de ensino religioso

*School material culture and religious studies:
a way to religious teacher development*

**Edile Maria Fracaro Rodrigues^a, Claudino Gilz^b,
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira^c**

^a Professora da UNIANDRADE, Curitiba, PR - Brasil, - Coordenadora Pedagógica do Ministério Igreja em Células, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: edile@celulas.com.br

^b Professor da FAE Centro Universitário, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: claudinogilz@hotmail.com

^c Doutor em Ciências da Educação. Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), atuou como Consultor de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e Associações de Educação Confessional. e-mail: srjunq@uol.com.br

Resumo

O presente artigo discute a cultura material escolar a partir de um conjunto de elementos que – direta ou indiretamente – subsidiam o processo de ensino-aprendizagem nas suas mais variadas expressões e espaços físico-sociais, como um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso. Constata que, além de arquivos, de documentos textuais e iconográficos, de saberes produzidos pelos recursos pedagógicos e de políticas governamentais voltadas à adoção de livros didáticos para as escolas, essas mesmas fontes são também pontos de convergência de usos e sentidos educacionais. Fomenta, por isso, a necessidade de o professor de Ensino Religioso avaliar com mais propriedade

as concepções pedagógicas, as práticas e os saberes vinculados aos materiais escolares utilizados nas atividades de ensino-aprendizagem. Identifica na pesquisa sobre cultura material escolar um dos meios de elucidar a complexidade inerente aos desafios da formação docente da área de Ensino Religioso, principalmente no que diz respeito à problemática da diversidade

Palavras-chave: Cultura material escolar. Ensino religioso. Formação de professores.

Abstract

The present article argues school culture material from a set of elements that – directly or indirectly – support the process of teaching-learning in its more varied physical-social expressions and spaces, as a way for the formation of the teacher of religious teaching. It evidences that, besides archives, written and iconographic documents, knowledge produced by the pedagogical resources and governmental politics directed to the didactic book adoption toward the schools, these same sources are also educational points of convergence of uses and meanings. It foments, therefore, the necessity of the teacher of Religious Teaching to evaluate with more property the pedagogical conceptions, the practices and knowledge connected the school materials used in the activities of teaching-learning. It identifies in the research on school material culture, one of the ways to elucidate the inherent complexity of the challenges of the teaching formation of the area of Religious Teaching, mainly in what it relates to the problematic of the diversity.

Keywords: *School material culture. Religious teaching. Formation of teachers.*

Das definições e discussões sobre a cultura material escolar

A palavra cultura assume várias denominações. De acordo com Padilha (2004, p. 183), “é difícil encontrar uma significação precisa para a palavra cultura [...]. Em diferentes obras [...], encontramos definições variadas que se referem a contextos múltiplos, [...] em que as concepções foram pensadas.”

Propriamente, o conceito cultura define-se como atividade de cultivo, ato ou efeito de cultivar. Do alemão, *kultur*, está relacionado ao conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de valores morais, característicos de uma sociedade ou de uma civilização. Diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao saber humano, à utilização industrial de certos produtos naturais. Assume também a conotação de estudo, elegância, esmero. Remete a conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Laraia (2005, p. 19-20) assim resume: “uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana.”

Geertz (1999) defende um conceito de cultura sob a perspectiva da semiótica e define cultura como teia. Ou seja, o ser humano estaria amarrado a teias de significados tecidas por ele mesmo no contexto em que vive e interage com seus concidadãos.

Segundo Ferreira (1999), cultura é o conjunto de características humanas que não são inatas, mas se originam e se aprimoram por meio da interação dos indivíduos em sociedade; manifestação de um atributo geral da humanidade; conjunto de aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística; processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, povo ou nação; civilização; instrução; refinamento de hábitos, modos ou gostos; conjunto de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, particularmente no que diz respeito aos modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais etc. Assim, a cultura se manifesta nos gestos mais simples da vida cotidiana como as maneiras diferentes de comer, dar a mão e até mesmo relacionar-se com o outro, e não apenas na manifestação artística ou intelectual expressa por meio do pensamento.

Fernandes (2005), ao enfatizar a escola como um espaço qualificado para o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição do conhecimento, assegura que uma cultura escolar é identificável em duas instâncias de referência, a saber: o conjunto de objetos e instrumentos utilizados para as atividades de ensino-aprendizagem e as inter-relações que se sucedem a partir das referidas atividades. Por isso, além do arquivo permanente, dos documentos textuais e iconográficos, os saberes produzidos pelos materiais didáticos, as políticas governamentais voltadas para a adoção de materiais para as escolas, bem como a questão dos usos e dos sentidos simbólicos que esses materiais adquirem no universo, são reveladores dos usos e sentidos educacionais.

Para Julia (2001, p. 11), “é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”. Segundo o autor, é preciso entender a cultura escolar

considerando a “análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

A expressão cultura material escolar, portanto, se define a partir de um conjunto de elementos que – direta ou indiretamente – subsidiam o processo de ensino-aprendizagem nas suas mais variadas expressões e espaços físico-sociais. De acordo com Julia (2001, p. 10),

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) – (grifo do autor).

Entendendo que a análise de normas e práticas não pode deixar de considerar o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos, se faz necessário levar em conta também a formação inicial ou o processo de aquisição de conhecimentos e orientações do professor na formação continuada. Os diferentes cursos, palestras, livros, programas de formação docente – seja por opção ou por determinação institucional – são materializados tornando uma importante fonte da cultura escolar de manutenção ou das chamadas “inovações pedagógicas” que nos defrontamos cotidianamente.

Discutir a cultura material escolar como um caminho de compreensão e orientação na formação docente traz inicialmente duas implicações: a primeira, apreender a trajetória do próprio objeto de estudo; a segunda, não esquecer que a noção de trajetória se aplica também ao momento em que o objeto se transforma em documento, ou seja, em um instrumento pelo qual adquire novo sentido, novos usos; ao momento em que se torna, enfim, fonte de informação e aprendizagem (FISCARELLI; SOUZA, 2007, p. 97).

Por um lado, é importante destacar que os mais diversos elementos pertinentes à cultura material escolar exercem um papel de modelar a ação dos sujeitos do respectivo ambiente. Basta ver que a simples finalidade com que tais elementos vieram a pertencer ao espaço escolar, já os coloca numa função pedagógica não estática e muito menos mecânica. Por outro lado, não têm o poder de produzirem ações isoladas e de exercerem algum impacto formativo ou deformativo sobre o indivíduo na ação e na interação com eles. O que isso vem significar? Os elementos constitutivos da cultura material escolar, enquanto

recursos pedagógicos dotados de memórias coletivas e, por isso, de significados histórico-sociais, encontram-se em um contexto da ação mediada. Uma ação mediada por sujeitos em etapas existenciais e cognitivas diferentes.

A cultura material escolar e a diversidade

A materialidade do cotidiano escolar revela, como já se afirmou, a concepção do processo de ensino-aprendizagem, as potencialidades cognitivas plausíveis a cada sujeito, os aspectos culturais herdados do contexto sócio-familiar de origem e os processos de formação dos profissionais que articulam os elementos da cultura material escolar em prol da aprendizagem. Analisar o processo de educação formal a partir do enfoque de cultura material escolar significa ater-se a um foco específico de percepção e investigação. De que foco, propriamente?

Inicialmente, da necessária imparcialidade na averiguação do processo de ensino-aprendizagem; dos programas de formação docente inicial/continuada; dos encaminhamentos para a escolha livre ou imposta dos livros didáticos; da oferta de cursos; da gama de programas ministrados pelos docentes etc. Num segundo momento, a investigação pode se dar, por exemplo, em um âmbito de análise das tendências de manutenção ou de inovação pedagógica que se manifestam em relação à cultura escolar.

No âmbito da cultura material escolar é importante configurar a questão da diversidade que contextualiza a pluralidade de elementos e permite visualizar a materialidade da educação. O conceito de diversidade definido pelos dicionários e por autores denotam disparidade, variação, pluralidade, significando, o contrário da uniformidade e da homogeneidade.

O olhar cultural nunca é neutro. É colorido e possui conotação política e histórica, tanto como o campo ideológico dos processos de construção da diversidade. Em particular, pelos seguintes elementos: os sistemas de valores, a educação, a herança cultural ou religiosa, a emoção e a sensibilidade... Elementos esses, em si, determinantes, que produzem seus efeitos. Estruturam as construções identitárias e, por conseguinte, as visões culturais de larga duração.

As pessoas aprendem a ver as culturas, diferentes das suas, e as julgam do seu ponto de vista, como expressa Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (BRASIL, 2004, p. 3).

Compreende-se a necessidade de instituir políticas para assegurar que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças, não assumam uma relevância

ao ponto de determinar a relação que temos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida. Pois, as diferenças não podem determinar que um grupo ganhe mais ou menos, que ocupe lugares de comando ou apenas de subordinação, ou ainda que pertença a uma determinada classe social ou a outra.

No âmbito escolar, a diversidade cultural está sendo bastante estudada, enfatizando o termo “diferença” pois, no campo educacional, ela passa a ser tanto uma oportunidade quanto um problema (BURBULES, 2003, p. 160). É oportunidade enquanto oferece um leque de possibilidades humanas que envolvem a cultura e a história, por isso dá-se a importância de se aprender a conviver com a diversidade. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 70) explica que falar da diversidade cultural no âmbito escolar não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, mas torna-se necessário pensar a relação entre o eu e o outro, e é aí que está o encantamento da discussão sobre a diversidade na escola.

De outra parte, a diferença em termos educacionais pode ser uma dificuldade, podendo causar conflitos e compreensões equivocadas da realidade, enquanto que “certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenças de poder, que nos dividem e porque as diferenças podem revelar incomensuravelmente que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender” (BURBULES, 2003, p. 160).

Essas duas visões, muitas vezes, entram em choque, embora no ambiente escolar, os educadores prefiram optar pelo caminho mais curto, ou seja, pela composição de grupos mais homogêneos. Para Candau e Koff (2006, p. 486), “é necessário romper com essa idéia de que a diferença é um problema, ou seja, uma dificuldade, uma vez que no ‘imaginário’ presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico.”

A tensão entre homogeneização e diversidade tem sido uma característica incessante da teoria e da prática da educação atual. De um lado, o processo educacional é organizado para homogeneizar as pessoas:

No sentido de uma mistura de crenças e valores em relação à cidadania; no sentido de textos essenciais da “alfabetização cultural”; no sentido de conhecimentos factuais e habilidades que podem ser medidas por testes padronizados; pelo estabelecimento de critérios nacionais uniformes ao longo do currículo. (BURBULES, 2003, p. 161).

Percebe-se que quando as diferenças são levadas em consideração, elas são classificadas pela visão dominante em coerência com os seus interesses, muitas vezes porque causa curiosidade e fascínio, ignorando outras espécies de diferença, desconsiderando os seus valores, que foram construídos ao longo da

história pelos diferentes grupos. Nos últimos tempos houve uma reação contra o padrão universal de cidadania, no sentido de questionar a conformidade dos modelos dominantes, porque causam danos às diferenças.

O Brasil, rico em sua diversidade de origem, construída por várias etnias, culturas e religiões, permite a convivência de uma pluralidade de manifestações. Ao abordar a questão da identidade cultural na pós-modernidade, Hall (2005, p. 49) esboça a seguinte constatação:

A nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional.

A diversidade cultural na escola pode tornar-se numa potencialidade, ajudando a repensar o papel do educador, como profissional da cultura e de conscientizar os educadores que as diferenças se encontram entre eles e entre os alunos: todos se diferenciam em raça, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crença, classe social, entre outros. Trabalhar com a diversidade cultural poderia influenciar na relação com o conhecimento, com a comunidade escolar e com a sociedade, ajudando a modificar a forma de representar o outro que é diferente e colaborando no relacionamento escolar entre professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos.

O relacionamento com o mundo é uma longa aprendizagem que implica na descoberta do outro, de outras realidades, das marcas de outras linguagens e de outros gestos.

A diferença está por onde esta aprendizagem se inicia. [...] Isso significa que, através da diferença, temos de aprender a tolerar outro, a não julgá-lo por nossos próprios valores, mas a julgá-los com os valores desse outro, que tem valores diversos dos nossos. E o que me parece fundamental é que, ligado ao conceito de diferença e tolerância, está o conceito de cultura. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 16).

Para compreender uma sociedade é preciso entendê-la como um todo, observando suas relações entre as gerações, os gêneros, as classes e também os fatos sociais ocorridos em determinado contexto (MATTOS, 2001). Por isso, a caracterização social do sujeito e dos papéis por ele exercidos é necessária para reconhecer o quanto as relações sociais são efetivas na formação do indivíduo. Assim, é importante analisar a cultura escolar levando em conta as “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 9).

Todo sujeito é político, religioso, social, lúdico, racional, individual, mas não é nada disto isoladamente, pois mesmo mantendo uma relação consigo mesmo, o encontro com o outro é o ponto inicial da construção de sua identidade (MATOS, 1998, p. 282). E é na relação de reciprocidade com o outro e os demais componentes ambientais, que o ser humano se constitui pessoa.

A partir da compreensão de que o objetivo do Ensino Religioso consiste em discutir “a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-cultural” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 34), considera-se a religiosidade de diferentes culturas enquanto busca humana pela plenitude por meio da experiência do sagrado. Dessa forma, o Ensino Religioso pode ser percebido como uma porta para a compreensão de parte da natureza humana, pois a proposta dessa disciplina é “estudar e interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social dos alunos, constituindo-o objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa do Brasil” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 103).

E apresentar os conteúdos de Ensino Religioso a partir das tradições dos alunos e de seu contexto social é uma forma de firmar a identidade religiosa do aluno e as marcas de sua cultura, pois a renúncia dessas marcas pode levar a uma desvalorização das novas culturas que lhe são apresentadas.

A implementação de políticas públicas poderá contribuir para que as escolas assumam a diversidade cultural presente no seu espaço, redefinindo o seu currículo, conteúdos escolares, tomando novos rumos verso uma educação mais democrática. Enfim, promovendo uma educação capaz de considerar a diversidade cultural nas práticas pedagógicas e reverter a sua potencialidade em ações positivas e formativas de uma sociedade mais justa e mais inclusiva.

A cultura material escolar e a formação do professor de Ensino Religioso

Segundo Candau e Koff, (2006), a questão da diversidade nas ações didáticas permanece ainda nas pesquisas acadêmicas, não alcançando as práticas pedagógicas das escolas, por vários motivos: resistência do corpo docente; por acreditar que a homogeneização favorece o trabalho pedagógico; necessidade de atingir o núcleo central do currículo e das práticas pedagógicas.

Além dos motivos citados, podem-se incluir outros, como a formação continuada dos professores das escolas e a inserção da questão da diversidade cultural no currículo dos cursos de Formação de Professores ou de Pedagogia. Com que intencionalidade? Para formar novos professores conscientes da necessidade de incorporar a diversidade cultural no campo da

didática e das práticas pedagógicas das escolas, visando à promoção de diálogo, da troca de experiências entre diferentes grupos sociais e culturais e o respeito dentro das suas especificidades.

Julia (2001, p. 24) afirma que na análise histórica da cultura escolar, parece ser “fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor?”.

Tardif (2002, p. 240-241) faz três breves considerações sobre a formação de professores:

- os professores, como sujeitos do conhecimento, têm o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional;
- a formação dos professores exige conhecimentos específicos de sua profissão – o maior desafio para a formação de professores é o de abrir espaço para os conhecimentos próprios do ofício de professor, dentro do próprio currículo;
- a lógica profissional baseada na análise das práticas, tarefas e conhecimentos dos professores no exercício da profissão.

A experiência na profissão, segundo Tardif (2002, p. 61), é destacada pelos professores “como fonte primeira de sua competência, de seu ‘saber-ensinar’.” Ele propõe um quadro relacionando o pluralismo do saber profissional, os lugares de atuação dos professores, as organizações formativas ou laborais e os instrumentos de trabalho (Quadro 1).

QUADRO 1 - Os saberes dos professores

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

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63

Partindo da premissa de que cada área de conhecimento requer um curso que projete uma formação, pressupondo um perfil profissional, pois um docente formado por uma determinada escola de pensamento vai formar segundo esses moldes, são muitos os esforços envidados para estruturar uma identidade e uma formação para o Ensino Religioso. E a história do Ensino Religioso no Brasil aponta para iniciativas que se revestem de um caráter muito mais político do que pedagógico. A seriedade do Ensino Religioso remete para a necessidade de uma formação de professor que possibilite uma visão dessa área do conhecimento que vá além da exposição de valores e garanta uma atuação que leve à criação de um espaço privilegiado de reflexão.

Sobre este ponto, o GPER (Grupo de pesquisa Educação e Religião), tem trabalhado no sentido de provocar a reflexão para a mudança de concepção e prática do Ensino Religioso e levantado questões pertinentes para incluí-lo e tratá-lo como área de conhecimento com natureza própria como as demais áreas do conjunto curricular. Como área de conhecimento, o Ensino Religioso propõe-se a analisar e pesquisar, além do campo religioso dentro de sua diversidade a partir de uma visão mais ampla, a formação específica do professor.

Atuando em duas grandes áreas, a das Ciências da Religião e a das Ciências da Educação, os professores de Ensino Religioso estudam e discutem o desenvolvimento do fenômeno religioso e, ao mesmo tempo, lecionam conhecimentos no campo da sociologia, psicologia, antropologia e outras ciências para crianças e adolescentes, procurando analisar o movimento religioso em suas diferentes facetas.

Para Oliveira et al. (2007, p. 110):

Uma vez que a religiosidade constitui parte incorporante da vida dos seres humanos, o mundo que circunda os alunos e a própria natureza do Ensino Religioso exigem, freqüentemente, a retomada de conteúdos e falas tratados e desenvolvidos em outras áreas, tempos de estudo e/ou disciplinas. A abordagem de diferentes temáticas na ótica da dimensão religiosa ou perpassadas por ela possibilita a abertura de outros horizontes e suscita uma série de pontos de vista e questionamento que encaminham e requerem estudos e pesquisas genéricas e aprofundadas.

O reconhecimento do fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social e promove o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente. Mas, o Ensino Religioso não está restrito “à identificação do fenômeno religioso, também visa à gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 102).

Assim, o Ensino Religioso, ao contribuir para o reconhecimento e respeito às diferentes expressões religiosas advindas da elaboração cultural dos povos, possibilita a leitura das diferentes fontes da cultura sobre o fenômeno religioso.

O Ensino Religioso, particularmente, tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a EDUCAÇÃO e a RELIGIÃO. (OLIVEIRA et al., 2007, p. 100-101).

E como toda área do conhecimento, o Ensino Religioso possui uma linguagem própria, um conhecimento específico e um objetivo a ser atingido. O Ensino Religioso tem como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa a leitura e a decodificação do fenômeno religioso.

Mas ainda persistem dúvidas quanto aos conteúdos a serem tratados na escola. Por isso se faz necessária uma distinção: para a sociedade as religiões são confissões de fé e de crença, mas no ambiente escolar, as religiões são objeto de conhecimento a ser tratado nas aulas de Ensino Religioso. Por meio do estudo das manifestações religiosas que delas decorrem e as constituem, as diferenças culturais são abordadas com o objetivo de ampliar a compreensão da diversidade religiosa como expressão da cultura, construída historicamente e marcadas por aspectos econômicos, políticos e sociais.

Reafirmando o compromisso da escola com o conhecimento, sem excluir do horizonte os valores éticos que fazem parte do processo educacional, pode-se dizer que o que é objeto de fé para as igrejas, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo da fé e o fato objetivo que a expressa. Assim, de acordo com o que Carniato (2005, p. 37) afirma que:

Além do conteúdo estabelecido, o Ensino Religioso tem um tratamento pedagógico diferenciado. Ele é mais do que só conhecimento. É preciso oferecer atividades interativas e participativas que proporcionem experiências. E estas por sua vez, refletidas e dialogadas, se transformem em construção de saber, de sabedoria, e levem à educação integral da cidadania terrena e do protagonismo na humanização e na construção de um mundo novo, de vida para todos.

Entendendo que a utilização do material didático é uma maneira de instrumentalizar professor e aluno, estabelecendo “elos entre os diversos campos que o ato de investigação aciona no sujeito pensante: o campo conceitual, o campo metodológico, o campo cognitivo e o campo afetivo” (GUIMARÃES, 1996, p. 74), o GPER intensifica a pesquisa em relação ao livro didático e à formação do professor de Ensino Religioso, já que o material didático pensado e elaborado a partir de uma abordagem fenomenológica é escasso.

O material didático adequado à proposta de Ensino Religioso como área de conhecimento busca auxiliar os alunos a enfrentar os conflitos existenciais, a desenvolver a religiosidade presente em cada um e a agir de maneira dialógica e reverente ante as diferentes expressões religiosas. Assim, visa a superação das tradicionais aulas de religião e busca conteúdos que tratem da diversidade de manifestações religiosas, dos seus ritos, das suas paisagens e símbolos, as relações culturais, sociais, políticas e econômicas de que são impregnadas as diversas formas de religiosidade.

O Ensino Religioso, portanto, necessita de um professor formado adequadamente para desempenhar sua ação educativa; aberto ao conhecimento e aprofundamento constante de experiências religiosas que não sejam exclusivamente as suas; consciente e sensível à complexidade e pluralidade religiosa; disposto ao diálogo e capaz de articulá-lo ao contexto dos alunos e reverente à alteridade (OLIVEIRA et al., 2007, p. 124).

CONSIDERAÇÕES

A escola, enquanto local propriamente dito da aprendizagem, pode trabalhar no conjunto das atividades acadêmicas as regras do espaço público democrático. Em vista de quais objetivos?

Buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social; valorizar cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira; garantir o exercício da cidadania e o direito da expressão religiosa; permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos é o desafio do contexto atual; e explorar a diversidade na sua riqueza possibilita a troca de experiências e orienta para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência. Eis porque os debates e as reflexões prosseguem na busca para estabelecer o Ensino Religioso como um espaço para pensar o ser humano, partindo de uma visão mais ampla que reúna todas as áreas do conhecimento, numa abordagem fenomenológica que observe as diversas manifestações religiosas de forma cultural.

A disciplina do Ensino Religioso ampliada pela Educação Religiosa como área de conhecimento, aos poucos vai tomando o seu espaço para desempenhar a sua função no ambiente escolar de forma pedagogicamente adequada às urgências e necessidades da sociedade brasileira. E de que maneira chegar a tanto? Dando atenção especial ao conteúdo abordado pelo ER. O que isso implica?

Implica na preocupação com a produção de materiais didáticos que considerem os processos históricos de constituição do sagrado e os caminhos percorridos até a concretização de simbologias e espaços que se organizam em territórios sagrados, ou seja, a criação das tradições. Discutir a questão da cultura material escolar é dar-se a chance de identificar com mais propriedade as concepções pedagógicas, os saberes e as práticas vinculados aos materiais didáticos e a sua importância como objeto e instrumento utilizado nas atividades de ensino-aprendizagem.

A formação de professores de Ensino Religioso também precisa pautar-se nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades. Uma formação construída, avaliada e reconstruída para articular no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, e que considere as necessidades vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2004.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

CARNIATO, Maria Inês. Paradigmas do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lílian Blanck. (Org.). **Ensino religioso: memórias e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 47-55

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, v. 16. n. 1(46), p. 19-37, 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/servicos/publicacoes-proposicoes-n46.html>>. Acesso em: 08 set. 2008.

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

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira; SOUZA, Rosa Fátima. Símbolos da excelência escolar: história e memória da escola pública inscrita em troféus. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 96-117, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Ed. Biblioteca Digital Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br>. Acesso em: 17 abr. 2008.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. <Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp?auto>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

GUIMARÃES, R. B. Tecendo redes e lançando-as ao mar: o livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Livro didático e qualidade de ensino**. Versão impressa não disponível. Jan./Mar., n. 69, vol. 16, ano 1996. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A}_Em_Aberto_69.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

OLIVEIRA, Lílian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 277-306.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Abordagem etnográfica na investigação científica**. 2001. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.ht>. Acesso em: 17 set. 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural. In: _____. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo, Cortez, 2004. p. 183-245.

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

Recebido: 06/05/2008

Received: 05/06/2008

Aprovado: 12/06/2008

Approved: 06/12/2008