



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

RODRIGO OLIVEIRA DOS SANTOS

**AS ABORDAGENS DA MORTE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO PARÁ**

BELÉM/PA
2014

RODRIGO OLIVEIRA DOS SANTOS

**AS ABORDAGENS DA MORTE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO PARÁ**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação, orientado pelo professor Dr. Cezar Luís Seibt.

BELÉM/PA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Santos, Rodrigo Oliveira dos, 1979-
As Abordagens da morte no currículo de formação
inicial de professores de ensino religioso no Pará /
Rodrigo Oliveira dos Santos. - 2014.

Orientador: Cezar Luís Seibt.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2014.

1. Professores - Formação - Pará. 2.
Currículos - Pará. 3. Ensino religioso - Pará.
4. Hermenêutica. 5. Morte. I. Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

RODRIGO OLIVEIRA DOS SANTOS

AS ABORDAGENS DA MORTE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO PARÁ

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação, orientado pelo professor Dr. Cezar Luís Seibt.

Banca Examinadora:

| Professor (a) | Título | Instituição | Menção | Assinatura | Data |
|----------------------------------|--|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|
| Cezar Luís Seibt | Doutor em Filosofia (PUC/RS) | PPGED/ICED/UFPA | Presidente | | 22/08/2014 |
| Gilcilene Dias da Costa | Doutora em Educação (UFRGS) | PPGED/ICED/UFPA | Examinador interno | | 22/08/2014 |
| Airle Miranda de Souza | Doutora em Ciências Médicas (UNICAMP) | PPGP/IFCH/UFPA | Examinador externo | | 22/08/2014 |
| Sérgio Rogério Azevedo Junqueira | Pós Doutor e Livre Docente em Ciências da Religião (PUC/SP) Doutor em Ciências da Educação (Univeristá Pontificia Salesiana/Roma – Itália) | PUC/PR | Examinador externo | | 22/08/2014 |

À minha mãe, Elisabeth; minha esposa,
Gêniver e as minhas filhas Ana Vitória e Ana
Luísa.

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram para este trabalho. Em primeiro lugar a Deus e, especialmente aos professores Dr. Cezar Luís Seibt, meu orientador e a banca examinadora, formada pelos professores Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira, Dra. Airle de Souza Miranda e Dra. Gilcilene Dias da Costa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro, divulgação e qualificação desta pesquisa em diversos eventos acadêmico-científicos pelo país.

A Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, da Universidade do Estado do Pará, Dra. Maria de Lourdes Santos Melo, pelo apoio e cooperação nesta pesquisa.

Aos colegas e amigos da turma de mestrado 2012, em especial a Joana Carmem Machado.

Aos amigos mais chegados que irmão, sempre presentes no acolhimento.

É na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade.

PCNER, FONAPER.

RESUMO

O presente estudo busca identificar as abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de Ensino Religioso no Pará, partindo dos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, de tradição fenomenológico-hermenêutica, aplicando a abordagem hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer (1900-2002), discutida na obra *Verdade e método* (2011), para o qual a compreensão é um diálogo entre pergunta e resposta, cuja finalidade é estabelecer um acordo quanto ao assunto em discussão. Dessa forma, o assunto em discussão consiste em identificar essas abordagens e o diálogo é estabelecido de modo mais específico com o currículo de formação inicial desses professores. O diálogo entre o texto (currículo) e intérprete (pesquisa) permite pela linguagem identificar vários preconceitos, que segundo Gadamer são herdados da tradição. A tarefa hermenêutica, nesse aspecto, consiste em encontrar os preconceitos legítimos, sendo estes fundamentais para a compreensão. Dito isso, e a partir do estudo realizado, a ressurreição vem se mantendo como abordagem da morte predominante em relação às demais que não deixam de acontecer, haja vista a forte presença da tradição judaico-cristã católica na sociedade brasileira, servindo de base e manutenção de vários preconceitos legítimos e ilegítimos alcançando as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, restringindo a importância de outras abordagens tanto na formação inicial quanto na prática do componente curricular, implicando no diálogo e na própria compreensão do ser que pode ser compreendido como linguagem.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Religioso. Morte. Currículo. Hermenêutica.

ABSTRACT

The present study aims to identify the approach of the death on the beginning of the curriculum formation of the Religious study teacher in Pará, starting from the methodological conceptions qualitative research, of hermeneutic-phenomenological tradition, applying to a philosophical hermeneutic approach of Has George Gadamer (1900-2002), treated on the work Truth and method (2011), to whom the comprehension is a dialog between question and answer, whose aim is to establish a compromise about the subject discussed. Thus, the discussed subject consists of identify these approach and the dialog established in a more specific way with the curriculum of the beginning formation of these teachers. The dialog between the text (curriculum) and reader (researcher) permit, by the language, to identify several prejudices that according to Gadamer are inherited by the tradition. The hermeneutical task, in this aspect, consists in finding the legitimate prejudice being fundamental for comprehension. After saying that, and besides the study done, the resurrection is being kept as a the approach of the death remarkable comparing to the others that still happen, due to the presence of the strong presence of catholic Judeo-Christian tradition on Brazilian society, serving as a basis and maintenance of several legitimate concepts of illegitimate reaching Science of Religion and Religious Study, restricting the importance of other approach as in the beginning studies as in the practice of the curricular compound, implying in the dialogue and in the comprehension itself of the being, that can be understood as language.

Keyword: Teacher's Formation. Religious Study. Death. Curriculum. Hermeneutics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREPA: Associação dos Cientistas da Religião do Estado do Pará
ADEC: *Association for Death Education and Counseling*
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCNT: Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
CCSE: Centro de Ciências Sociais e Educação
CEB: Câmara de Educação Básica
CEE: Conselho Estadual de Educação
CEPE: Conselho de Ensino e Pesquisa
CF: Constituição Federal
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CENESCH: Centro de Estudos do Comportamento Humano
CNE: Conselho Nacional de Educação
CP: Conselho Pleno
CEUCLAR: Centro Universitário Claretiano
CFE: Conselho Federal de Educação
CLPCR: Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião
CME: Conselho Municipal de Educação
CONSEPE: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CONSUN: Conselho Universitário
CR: Ciências da Religião
DEINF: Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEPE: Departamento de Políticas e Programas Educacionais
EB: Educação Básica
EF: Ensino Fundamental
EI: Educação Infantil
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EM: Ensino Médio
ER: Ensino Religioso
ES: Educação Superior
EST: Escola Superior de Teologia
FAJE: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

FECIPAR: Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso
FHCGV: Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana
FSB: Faculdade São Bento
FTBP: Faculdade Teológica Batista do Paraná
FUFSE: Fundação Universitária Federal de Sergipe
FEPP: Fundação Educacional do Estado do Pará
FM: Faculdade de Medicina
FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB: Universidade Regional de Blumenau
FUV: Faculdade Unidade de Vitória
GENF: Gerência de Ensino Fundamental
GPER: Grupo de Pesquisa Educação e Religião Formação Docente e Educação Religiosa
HUJJB: Hospital Universitário João Barros Barreto
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESMA: Instituto de Estudos Superiores do Maranhão
IES: Instituições de Ensino Superior
IESPES: Instituto Esperança de Ensino Superior
IP: Instituto de Psicologia
IPUSP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LAELS: Laboratório de Estudos do Luto
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LELú: Laboratório de Estudos e Intervenções sobre o Luto
LEM: Laboratório de Estudos sobre a Morte
MEC: Ministério da Educação
NEPTS: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tanatologia e Subjetividade
NIPPEL: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Perdas e Luto
PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PP: Projeto Pedagógico
PPGCR: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião
PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPEDH: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

PPGP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPCLPER: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Religiosa
PUCCAMP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/GO: Pontifícia Universidade Católica do Goiás
PUC/MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCCR: Relatório do Curso de Ciências da Religião
SEB: Sistema de Educação Básica
SEBS: Sistemas de Ensino Básico e Superior
SEDUC: Secretaria de Estado de Educação
SEE: Secretaria de Estado de Educação
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEMA: Universidade Estadual do Maranhão
UEPA: Universidade do Estado do Pará
UERN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFS: Universidade Federal de Sergipe
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA: Universidade Federal do Maranhão
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMESP: Universidade Metodista de São Paulo
UNC: Universidade do Contestado
UNEC: Centro Universitário de Caratinga
UNIASSELVI: Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICAP: Universidade Católica de Pernambuco
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES: Universidade Estadual de Montes Claros
UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVILLE: Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC: Universidade do Oeste de Santa Catarina

UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie

USJ: Centro Universitário Municipal de São José

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01: <i>Relação de cursos Recomendados e Reconhecidos de Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões e Teologia constante na CAPES.</i> | 53 |
| Tabela 02: <i>Cursos de graduação em Ciência da Religião ou Ciências da Religião ou Ciências das Religiões que constam no site do MEC em 2014.</i> | 55 |
| Tabela 03: <i>Aspectos gerais da organização curricular dos cursos de licenciatura plena em Ciência(s) da(s) Religião ou Religiões.</i> | 61 |
| Tabela 04: <i>Propostas de livros didáticos para o ER.</i> | 73 |
| Tabela 05: <i>Propostas curriculares em vigência na região Norte.</i> | 76 |
| Tabela 06: <i>Evolução dos Projetos.</i> | 94 |
| Tabela 07: <i>Projetos pedagógicos e metodologia.</i> | 96 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 A INTERDIÇÃO DA MORTE NA EDUCAÇÃO | 25 |
| 2.1 EDUCAÇÃO E TANATOLOGIA | 26 |
| 2.1.1 Aspectos histórico-sociais da interdição da morte | 27 |
| 2.1.2 Tanatologia: considerações iniciais da ciência da morte | 30 |
| 2.1.3 Espaços de ensino, pesquisa e extensão em tanatologia no Brasil | 33 |
| 2.2 A INTERDIÇÃO DA MORTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 39 |
| 3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL | 43 |
| 3.1 CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO | 45 |
| 3.2 MAPEANDO A FORMAÇÃO: NOMENCLATURAS E SISTEMAS DE ENSINO | 50 |
| 3.3 PARADIGMAS CURRICULARES: ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 58 |
| 3.4 O LUGAR DA MORTE NO CURRÍCULO E NO ENSINO RELIGIOSO | 66 |
| 3.4.1 Propostas do ensino religioso da abordagem da morte no contexto escolar | 71 |
| 4 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO E AS ABORDAGENS DA MORTE | 79 |
| 4.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA UEPA | 81 |
| 4.2 DIÁLOGO HERMENÊUTICO: AS ABORDAGENS DA MORTE NO CURRÍCULO | 98 |
| 4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA A VIDA | 121 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS | 139 |
| ANEXOS | 145 |

1 INTRODUÇÃO

Desde tempos imemoriais, sempre fora difíceis para homens e mulheres pensarem na sua própria morte, pois isso era algo que lhes causara angústia e sofrimento, mas já houve tempo no qual a morte não lhes fora estranha, como se configurou na sociedade Ocidental a partir do final da modernidade e na contemporaneidade.

A percepção da chegada da morte, no período anterior há esses tempos históricos, era recebida com certa naturalidade, tanto pelo moribundo, quanto pelos seus familiares, amigos e vizinhos, uma vez que “Não se morre sem ter tido tempo de saber que se vai morrer” (ARIÈS, 2003, p. 27), sabia-se que a morte faz parte do desenvolvimento humano e como tal, a atitude diante dela era de familiaridade, amizade, reconhecimento.

Situando ainda, nesses períodos, o moribundo, seus familiares, amigos e vizinhos, tinham tempo para se preparar, como se desculpar uns com os outros, resolver suas pendências, ou seja, os gravemente enfermos podiam se despedir, tinham respeitados a sua mortalidade e finitude, seus últimos momentos de vida, por isso, quase que sempre esses momentos eram marcados por vários ritos, com celebrações marcadas por diversas espiritualidades e crenças.

Essa lógica sociocultural se estendeu por muito tempo, até que a atitude diante da morte foi mudando, privando não só o moribundo, mas todo aquele a ele ligado de manifestarem sua dor diante das perdas e dos vínculos afetivos que eram rompidos.

Essa ultrajante mudança, que tem no bojo dessas transformações diversos acontecimentos de origem político-econômicas e socioculturais, destituindo-se os seres humanos de si mesmos, da sua individualidade, da sua mortalidade, incompatível com essas mudanças, por isso banida da reflexão, de estudos, de pesquisas, da educação.

Nesse contexto, encontramos na conjuntura atual a interdição da morte na sociedade Ocidental, fazendo com que quase tudo o que se faz ou se produz no seu interior manifeste esse tipo de atitude: de negação, de proibição.

Pensar, estudar, pesquisar e abordar esse tema na educação e mais precisamente na escola tem sido um assunto recorrente entre tão poucos pesquisadores, tendo em vista a importância e o valor central ocupado por este no desenvolvimento humano.

A escola, nesse novo milênio, enfrenta muitos desafios, de diversas ordens e origens, precisa urgentemente focalizar sua atenção no ser humano, cuidando, acolhendo, confortando e orientando frente às perdas que o acometem cotidianamente.

A morte talvez seja a sua maior perda, a mais certa dentre elas, a mais comum nos dias de hoje e a mais rejeitada também, implicando no sofrimento ainda maior, ao acharmos ou pensarmos que sempre será o outro que morre.

Na verdade, são muitas as ideias acerca de que abordar a temática da morte na escola pode ainda provocar mais sofrimento, antecipando-o, mas nos enganamos simplesmente pelo fato de estarmos mergulhados, imersos nos preconceitos da tradição, não sabendo separá-los uns dos outros, não compreendendo a pergunta fundamental sobre o que é a vida? Achando que a resposta pode ser compreendida sem a morte.

É difícil encontrar consenso sobre a vida sem a morte. É difícil conhecer uma sem a outra. Assim como falar, pensar, estudar, educar. Para muitos são opostas, contraditórias, para outros se trata de um assunto sem sentido, “balela”, perda de tempo. Mas para aqueles que perdem, ou seja, para aqueles que amam a vida e a morte significa tudo, pois os define, os individualiza, os situa no mundo, dando-lhes sentido, significado, segurança.

Tudo isso ocorre no mundo, na existência humana no tempo, sendo este o grande regulador dos vínculos afetivos e significativos inscritos na temporalidade.

Esse processo modifica e transforma os seres humanos, embora a morte sempre seja uma possibilidade certa, eles se lançam no tempo e adquirem concepções, valores e significados impressos nesse percurso, herdados quase sempre da tradição do seu próprio contexto.

A escola não deveria ficar indiferente a essas mudanças, muito menos eleger valores e concepções, em detrimento de outros, mesmo que isso já tenha sido um recurso facilmente identificado na sua trajetória.

Abordar a diversidade de valores e concepções na escola vem sendo encarado nas práticas do componente curricular Ensino Religioso (ER), em conformidade com a legislação educacional e com a formação inicial desses professores na área das Ciências da Religião (CR).

Tanto esse componente da escola básica, como sua área de formação inicial, vivem novos rumos que muito pouco conhecemos, ou o que sabemos seja ainda fortemente acessado pela tradição, por isso acredito na relevância desta pesquisa, que de forma desafiadora situa o referido componente curricular e a área de conhecimento adotada para a formação desses professores em diálogo sobre o assunto da morte, do morrer e da finitude.

Para o ER, a temática da morte, do morrer e da finitude estrutura toda sua organização pedagógico-didática, conforme seu documento não oficializado pelo Ministério da Educação (MEC), publicado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

(FONAPER), para subsidiar no território nacional a identidade pedagógica da disciplina, agora sem os referenciais das confissões religiosas judaico-cristãs.

Nesse sentido, recorre-se ao currículo desses cursos de formação inicial de professores no Pará para identificar a identidade da disciplina acerca das diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude.

Os cursos de formação desses professores iniciam suas atividades em 1996 e observam os dispositivos legais para o seu funcionamento em várias Instituições de Ensino Superior (IES) público e privado.

Dessa forma, a história e a epistemologia desse componente curricular e dos cursos de formação inicial desses professores, assim como os pressupostos teórico-metodológicos de ambos serão acessados, no sentido de clarificar o assunto em discussão e o diálogo para a devida compreensão.

Para isso, é importante destacar as motivações da pesquisa, situando a problemática da qual a mesma procede, os problemas e objetivos, assim como a metodologia desenvolvida.

Nesses termos, a problemática surgiu no ambiente familiar e religioso, dois espaços que por sua natureza e função estão fortemente ligados ao acolhimento e segurança, principalmente quando a dor e o sofrimento se fazem presentes.

Não precisa, necessariamente, estar vinculado ao espaço acadêmico-científico para se pensar na morte, é notória sua presença no cotidiano, de diversas formas, mesmo quando a negamos.

A morte daqueles que amamos, assim como a nossa, acaba por muitas vezes a nos fazer pensar e a perguntar sobre a nossa própria existência, sobre quem de fato somos, de onde vimos? E para onde vamos?

A vida, aqui compreendida como existência, pode ter uma finalidade, um sentido ou não? Para muitos sim, para outros, não.

Essas e outras questões me cercaram, encaminhando-me nessa direção, da analítica existencial, e com base nos ambientes referidos as mesmas me acompanharam, desde então, tomando forma na graduação e na pós-graduação, passando a ser um problema evocado nesta pesquisa.

Dessa forma, discorro abaixo acerca dos contatos de experiências de quase morte, de rompimento de vínculos significativos, da perda iminente de um ente querido.

Em 2001 recebemos uma notícia que mudou significativamente minha vida e de minha família, meu primeiro sobrinho é diagnosticado com leucemia. Para quem nunca havia convivido com a possibilidade da perda iminente de uma pessoa muito amada e tão próxima

de si, pois era como um filho, o choque anunciado foi recebido de forma traumática para todos nós.

Todo esse processo foi dilacerante, o diagnóstico foi apenas o pontapé inicial para quem iria conviver com a possibilidade sempre presente de perder alguém significativo.

Para que meu sobrinho pudesse ser internado, uma criança teve que morrer, pois não havia leito no hospital de referência para o tratamento desse câncer.

Esses dias foram tão difíceis, talvez os maiores para mim e minha família. Entrar no espaço de tratamento dos mais variados tipos de câncer não é algo a ser encarado por qualquer pessoa, mesmo que isso seja previsível.

Essa dor não seria tão amenizada, se não fosse o acolhimento proveniente da religião. A religião ocupava um lugar muito especial naquele espaço, ajudando bastante os gravemente doentes e seus familiares nesse processo doloroso.

Ele não se foi, pois está ainda entre nós e atribuímos parte de sua recuperação física ao conforto da religião.

Na religião cristã, também fui bastante envolvido, sempre me chamando atenção os relatos bíblicos de pessoas que testemunhavam sua fé a ponto de morrer por ela, assim como as questões ligadas à continuidade da vida após a morte.

Esse envolvimento motivou-me, em parte, na seleção do vestibular para o curso de CR, na Universidade do Estado Pará (UEPA), sendo aprovado no processo seletivo de 2004.

A convivência assídua nos dois espaços possibilitou-me ampliar esses conhecimentos, e na igreja a qual pertencia, participava de uma equipe de trabalho onde grande parte eram de universitários; logo organizamos uma exposição, dentre outras que sempre fazíamos, com destaque para a que se tornou nosso melhor projeto, intitulado *os primeiros mártires cristãos*.

Os primeiros mártires cristãos são aquarelas que representavam a morte dos apóstolos de Jesus de Nazaré, enfatizando o exemplo deles na superação da morte através da sua fé. Ficaram muito boas, não sendo o responsável pelas aquarelas, mas uma amiga da equipe que trabalhava no laboratório de entomologia do curso de Biologia na Universidade Federal do Pará (UFPA), que os desenhou e os pintou, ficando sob os meus cuidados a organização da exposição.

Fizemos vários estudos para localizar os instrumentos de tortura e cidades da época nos baseando principalmente na obra *O livro dos mártires* (2004), de John Fox (1517-1587).

As aquarelas ficaram muito boas e percorreram muitas igrejas, tanto na capital como no interior, chamando muito a atenção das pessoas; pois muitos queriam até adquiri-las, mas pertencia a equipe e, como tal, não podiam ser vendidas.

O que parecia um projeto de âmbito privado, em 2005 foi utilizado como recurso didático para se falar da morte na disciplina de Didática, em 2005, na graduação em Ciências da Religião, assim como um dos trabalhos expostos na XI Semana Acadêmica da UEPA, em 2006.

Os primeiros mártires cristãos não pararam por aí, chegando até o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFPA, em 2010, momento pelo qual participei como aluno especial nas disciplinas *Tópicos Especiais: Estudos sobre a morte, perda e luto* e *Estudos contemporâneos sobre perdas significativas*, sob a coordenação da Profa. Dra. Airle Miranda de Souza.

A exposição foi apresentada na Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana (FHCGV), durante o evento intitulado *I Encontro Interdisciplinar de Estudos do Luto na Amazônia*, em 2010.

Dessa forma, pude perceber que o tema da morte, do morrer e da finitude sempre se fizeram presentes em minha trajetória e agora ocupa espaço significativo de reflexão e compreensão na vida acadêmica.

Em 2011 prestei seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UFPA, para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR), da UEPA e para PPGP/UFPA, propondo em ambos a temática em questão e com enfoques diferentes, sendo aprovado neste ano apenas no PPGED, na linha de pesquisa Formação de Professores, que se dividiu em duas: Educação, Cultura e Sociedade e a última, Currículo, Epistemologia e História, em 2012, da qual estou vinculado.

Embora não seja uma temática recorrente nos diversos campos do conhecimento, ainda mais em se tratando da Educação, as experiências vivenciadas no PPGED/UFPA, ora nas orientações, ora nas aulas, ora na troca de experiência e socialização de pesquisas e conversas informais, percebemos por diversas vezes, como continua difícil se pensar no seu próprio fim, onde a ideia iminente da morte acaba por dificultar ainda mais esse diálogo.

Dessa maneira, ao contrário daquilo que muito de nós pensamos, nosso problema de pesquisa pode nos acometer ainda muito cedo, bem antes de alcançarmos certa maturidade acadêmica, demonstrando que o estudo ou a compreensão de algum assunto situa-se no tempo, tomando forma e adquirindo significados.

Nossa compreensão parte de que a morte, o morrer e a finitude ocupam um lugar central na existência humana e que a sua reflexão pode nos fornecer aportes para melhoria da qualidade de vida e que a educação e a escola, como espaços de sociabilidade por excelência, não podem ficar indiferentes à abordagem dessa temática, tomada como objeto de análise e interpretação a partir de um currículo de formação inicial de professores de ER.

Nesse empreendimento, torna-se agora necessário a apresentação do caminho metodológico da construção da pesquisa, evidenciando os pressupostos que a norteiam e o paradigma epistemológico adotado.

Como podemos observar, a morte, o morrer e a finitude sempre foram uma constante em minha vida. Pensá-los como sentido e significação, também.

Temos dificuldades ainda maiores quando pensamos nas pessoas que nos vinculamos durante a nossa vida, onde essas passam a ser fundamentais na busca e no encontro de sentido. Elas nos motivam de muitas formas e nos ligam a sentimentos e motivações que às vezes as palavras não podem descrever.

De um modo geral, a presente pesquisa não se circunscreve em apreender a analítica existencial na acepção biológica, objeto de determinações físico-químicas, aprisionadas num ciclo natural, tendo a morte como final deste ciclo, mas aponta para algo mais, desenvolvendo-se sem considerar totalmente os efeitos dessas determinações, que em contato com a racionalidade e com o mundo físico, faz desta um objeto de construção do próprio ente, implicando no seu modo de ser.

Nesse aspecto, procuramos nos organizar, desde sempre, fazendo do nosso modo de ser no mundo, uma construção humana objeto, de reflexão e compreensão.

Dessa forma, nesse processo de compreensão, os seres humanos vêm se apoiando em diversos conhecimentos elaborados por eles, como o mito e a religião, as primeiras formas de se conhecer, de se projetar a existência, de se encontrar um sentido para a morte e até após elas.

Nesse interstício, esses conhecimentos surgem como recursos fundadores para auxiliar os modos de ser humanos e um fato que não podemos negar é que no desenvolvimento temporal humano, tem-se a participação de outros entes, de outra natureza que vem assumindo um espaço privilegiado nos modos de ser humanos até os nossos dias, os de concepções transcendentais e imanentes, sendo os últimos comuns nos modos de sermos filosófico-científicos.

Nesse sentido, a religião esteve inicialmente ocupando um lugar primordial para os primeiros grupos humanos e na atualidade não é muito diferente, principalmente quando se

refere à interrupção do modo de ser, da sua impossibilidade, das perdas, da morte, do morrer e da finitude; a religião, com sua acolhida permite aos entes humanos até mesmo aceitarem a sua maior dor.

De forma diferente, o modo de ser filosófico-científico, de diversas formas possuem maneiras próprias de abordarem esse fenômeno universal que é a morte, assim como o morrer e a finitude, situando-os na imanência humana, centrando essa reflexão e compreensão na racionalidade e objetividade, respectivamente.

Logo, pretende-se discorrer sobre as identificações das diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude no currículo de formação inicial de professores de ER. Considerando a universalidade desse fenômeno inerente ao desenvolvimento humano, merece espaço privilegiado no processo de escolarização, só que para isso, em nosso entendimento precisa ser abordada essa temática na formação inicial de professores para que, posteriormente, chegue à escola.

A centralidade dessa abordagem está inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), documento indispensável pela organização desse componente curricular na escola básica e tomado como referência em grande parte do país.

Recentemente, no Brasil, esse componente curricular passou pela mudança de concepção mediante a alteração do art. 33 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, pela Lei nº 9.475/1997, confrontando até então com a tradição estabelecida, apontando necessariamente pela formação inicial de professores para essa área de conhecimento, sob a responsabilidade do Estado, mais precisamente dos sistemas de ensino básico e superior.

Dessa forma, pretende-se identificar no currículo de formação inicial desses professores essas abordagens, haja vista o fim pelo qual se propõe: habilitar professores para o magistério nessa área de conhecimento.

Sabemos que a problemática em torno das diversas ciências que habilitam professores para o ensino e a sua aplicação não é um problema exclusivo da área que habilita esses professores: as Ciências da Religião, pois se estende as demais áreas de conhecimento e na atualidade vem sendo objeto de estudo e reflexão.

Nisso posto, situa-se a abordagem da morte, do morrer e da finitude na educação, em especial na formação inicial de professores, sendo marcados pela interdição, assuntos considerados tabus, incompatíveis com o sistema político-econômico e sociocultural, caracterizados a partir da modernidade.

Dessa forma, o problema da pesquisa aponta para identificação das diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude na formação inicial de professores e consequentemente, na escola, segundo referencial teórico selecionado para embasá-la, destacando a interdição da morte, a evolução dessa formação, os pressupostos teórico-metodológicos utilizados, as diversas abordagens em suas diversas concepções, a proposta discutida em torno de uma educação para a morte e a necessidade de se pensar em materiais pedagógico-didáticos para subsidiar essa abordagem, tanto na formação de professores, como na escola básica em suas diferentes etapas.

Os pressupostos norteadores desta pesquisa buscam elucidar se na formação desses professores são abordadas as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude, identificando-as, analisando-as e comparando-as com que se tem produzido e que se espera dessa abordagem como contribuição no processo de escolarização.

Para isso, assume-se a pesquisa qualitativa, de tradição/perspectiva fenomenológica, de matriz filosófica, para descrever o significado das experiências vividas por uma pessoa ou grupo de pessoas a respeito de um conceito ou fenômeno e a corrente/método do interpretativismo da hermenêutica filosófica, que preza pela interpretação e compreensão de um determinado assunto, em comum acordo com a perspectiva teórica escolhida e o paradigma da formação em estudo, muito comum na abordagem das CR, área de conhecimento referencial para a formação inicial de professores de ER.

Segundo Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa é uma

[...] atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse aspecto, adotamos como pressuposto metodológico a

Hermenêutica filosófica: “O encontro com um texto histórico ou as expressões de outros e o interpretador é um encontro dialógico, uma fusão de horizontes em termos de Gadamer (1975). Assim, a hermenêutica tem uma importância ontológica profunda, por que trata a compreensão como nossa “forma primitiva de ser no mundo” (Gadamer, 1975, citado em Smith, 1993: 130). O pesquisador se envolve assim, em um diálogo com o outro na tentativa de chegar a uma mútua compreensão do significado e das intenções que estão por trás das expressões de cada um” (ESTEBAN, 2010, p. 64-65).

Segundo a autora, a hermenêutica filosófica nos permite dialogar com um texto histórico, no caso desta pesquisa, o currículo do curso de CR da UEPA, num processo de diálogo permanente da hermenêutica de Gadamer, sem negar as contribuições da fenomenologia, muito comum nesses cursos de formação de professores, logo,

[...] **tradição fenomenológico-hermenêutica** ou enfoque interpretativo é *ontológica*, uma forma de existir/ser/estar no mundo, onde a dimensão fundamental da consciência humana é histórica e sociocultural e se expressa por meio da linguagem. Encontramos a fenomenologia hermenêutica em Heidegger, Gadamer e Ricoeur (ESTEBAN, 2010, p. 66).

Sobre essa tradição, Esteban (2010, p. 63) nos diz que “Diferentemente da fenomenologia, a hermenêutica não se preocupa tanto com a intenção do ator, mas toma a ação como via para interpretar o contexto social de significado mais amplo em que está inserida”.

Nesse sentido, a via para interpretar essa ação é a linguagem, que segundo Gadamer (2011) o ser que pode ser compreendido é linguagem.

A linguagem é meio e o objeto da experiência hermenêutica que adotaremos para estabelecermos nosso diálogo, sendo a sua aplicação permitir que o texto (currículo) fale com o intérprete (pesquisa), para assim ampliarem seus horizontes na compreensão correta, que brilha e se sobressai ao fundamentar os preconceitos legítimos, aqueles que são fundados nas coisas em si e não em ideias vagas ou concepções populares.

Para isso, esse diálogo tomará por base o próprio pensamento de Gadamer (2011), e de outros autores como Schmidt (2012) e Grondin et al. (2012), principalmente.

2 A INTERDIÇÃO DA MORTE NA EDUCAÇÃO

A discussão em torno da abordagem da morte e do morrer na educação, como nomeiam de um modo geral os profissionais das Ciências da Saúde e Humanas, e da finitude, própria da Filosofia, principalmente a partir de Heidegger, tem suscitados inúmeros debates no meio acadêmico-científico nas últimas décadas do século XX, acerca da importância dessa inclusão no processo de escolarização, como uma dimensão inerente ao desenvolvimento humano, e como tal, precisa ser abordada na educação.

Pensar nessa inclusão, ou quem sabe como ela vem sendo ou não abordada na educação, torna-se um empreendimento que a cada dia vem preocupando vários profissionais de saúde, em especial, médicos e enfermeiros, e de Ciências Humanas, com destaque para psicólogos, no sentido de que essa abordagem tenha espaço privilegiado na formação inicial de professores, pois somente dessa forma teria como chegar à escola e, conseqüentemente, aos alunos.

No Brasil, destacam-se os estudos de Maria Júlia Kovács (2003a, 2003b, 2010, 2012), principalmente, seguido por Franklin Santana Santos (2009) e Dora Incontri (2009), como pesquisadores que apontam para a importância e a necessidade da abordagem da morte na formação inicial de professores, haja vista os problemas decorrentes dessa interdição frente às inúmeras perdas com o rompimento de vínculos afetivos significativos que estão submetidos alunos e professores, evitando assim, mais complicações no espaço escolar.

Para isso, nesta seção, torna-se necessária a discussão em torno do processo de institucionalização da interdição da morte e do morrer na sociedade Ocidental, que a tornou assunto proibido e que pode ser mais bem compreendido, a nosso ver, a partir das obras do francês Philippe Ariès (1982, 2003), que parte da perspectiva histórica, servindo de base para grande parte dos trabalhos acadêmico-científicos na referida temática que, por conseguinte, compõe o aporte teórico desta pesquisa, ao lado do suíço Bernard N. Schumacher (2009), com a perspectiva filosófica, apontando mais para a finitude; e o brasileiro José Luiz de Souza Maranhão (1987), para uma leitura mais crítica dessa questão na sociedade capitalista, além da relevante contribuição do Antropólogo e Sociólogo Edgar Morin (1997) com esta reflexão e para a própria educação, no sentido de defender a integração de diversos aspectos negligenciados, inclusive a morte, no processo educativo.

Dessa forma, pretendemos situar esta discussão com base no pensamento dos referidos autores, além de outros, relacionando-os com a referida temática.

2.1 EDUCAÇÃO E TANATOLOGIA

A Educação Brasileira, segundo o art. 21 da LDB/1996, sancionada em 23 de dezembro de 1996 é composta pela Educação Básica (EB), que compreende a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), e pela Educação Superior (ES), sendo que a EB abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme indica o art. 1º.

De acordo com o art. 2º da referida Lei “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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na EB, esses princípios e finalidades estão assegurados aos educandos por meio da *formação comum* (composta por diversos componentes curriculares), tendo em vista a formação integral do cidadão.

Todos esses componentes curriculares contribuem para o pleno desenvolvimento dos educandos, entretanto, evidenciam somente o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, ou seja, ressaltam-se apenas os aspectos da educação para a vida, como instância única, possível e suficiente da prática educativa, negando assim, a abordagem sobre sua finitude, como se ela não fizesse parte do desenvolvimento humano, ou seja, da vida, aqui traduzida como existência humana, uma vez que o ser humano é o único capaz de conhecer esse evento.

Assumir essa dimensão na existência humana e sua possibilidade de reflexão e discussão na educação têm sido objeto de preocupação de poucos pesquisadores, diante do “tabu” construído acerca da morte, ou seja, sua proibição que se manifesta na interdição e seu banimento do convívio, familiar, sociocultural e conseqüentemente, educacional.

Dessa forma, antes mesmo de situar essa problemática na educação, farei um breve itinerário acerca da interdição da morte na sociedade moderna e contemporânea, a partir da perspectiva histórico-social, explicitada nos estudos de Ariès (1982, 2003), Maranhão (1987), assim como de algumas reflexões pertinentes sobre a temática em Schumacher (2009), D’Assumpção (1991, 2011) e Morin (1997).

Esses estudos, na atualidade, vêm configurando uma nova área de conhecimento organizada mais precisamente na segunda metade do século XX, centrando suas reflexões em torno da morte e seus temas correlatos, como perda, luto, suicídio, entre outros, nomeada

como Tanatologia, a ciência da morte, do morrer e da finitude, que em articulação com várias outras áreas de conhecimento busca lançar vários olhares sobre esse fenômeno universal, no sentido de melhor compreendê-los como aspectos que caracterizam a existência humana.

2.1.1 Aspectos histórico-sociais da interdição da morte

Esta seção do texto tem por finalidade apresentar alguns aspectos histórico-sociais que configuraram a interdição da morte no final da modernidade e na contemporaneidade, sendo essa interdição mais comum no último período, segundo o pensamento de Ariès (1982, 2003), principalmente.

Pensar nessa construção seria muito difícil sem a contribuição do referido historiador, que teve o cuidado de reunir na sua trajetória historiográfica vários documentos, vestígios, como objetos, pinturas, iconografias, entre outros que fizessem referência à atitude do homem diante da morte, em vários tempos e espaços.

Embora nos dias de hoje a morte tenha quase que desaparecido do nosso convívio sociocultural, como se não morrêssemos, como se fossemos imortais, é justamente na história das sociedades, no caso de Ariès, em situar a Ocidental, que vamos perceber como esse interdito é construído, forjado, escamoteado e estereotipado, fazendo com que o fim da vida ser torne algo indiferente, desconhecido e trágico para o ser humano.

Partindo disso, antigamente, era importante que todos tomassem conhecimento da sua morte, seja ela da maneira como chegasse “Primeiramente, são advertidos. Não se morre sem ter tido tempo de saber” (ARIÈS, 2003, p. 27).

Por isso, “Observamos que o aviso era dado por signos naturais, ou ainda com maior frequência, por uma convicção íntima, mas do que por uma premonição sobrenatural ou mágica” (idem, p. 27-28) numa certa familiaridade com a morte, nomeada pelo autor como morte domada, uma vez que “Sabendo de seu fim próximo, o moribundo tomava suas providências” (idem, p. 31).

Esse momento era fundamental para esse processo no qual, o moribundo, sabendo do seu fim próximo, encaminhava sua partida, com uma cerimônia pública e organizada, sem nenhuma restrição em omitir a ninguém o que estava acontecendo, logo,

Era importante que os parentes, amigos e vizinhos estivessem presentes. Levavam-se crianças – não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem algumas crianças. E quando se pensa nos cuidados tomados hoje em dia para afastar as crianças das coisas da morte! (ARIÈS, 2003, p. 34-35)

Esse quadro, segundo o autor, persistiu por quase todos os tempos, desde os tempos mais remotos até o final da modernidade, as atitudes do homem diante da morte se davam na maior naturalidade e sem estranhamentos:

Seria impossível expressar-se de forma mais correta. Assim se morreu durante séculos ou milênios. Em um mundo sujeito à mudança, a atitude tradicional diante da morte aparece como uma massa de inércia e continuidade. A antiga atitude segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, e atenuada e indiferente, por outro, opõe-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome. Por isso chamarei aqui esta morte familiar de *morte domada*. Não quero dizer com isso que anteriormente a morte tenha sido selvagem, e que tenha deixado de sê-lo. Pelo contrário, quero dizer que hoje ela se tornou selvagem (idem, p. 35-36).

Essa concepção sofre “[...] modificações sutis que, pouco a pouco, darão um sentido dramático e pessoal à familiaridade tradicional do homem com a morte” (p. 46), como destaca o autor em “A morte de si mesmo”, no capítulo dois da obra citada, na qual explora aspectos sutis dessa nova construção, que ele nomeia de fenômenos, sendo eles:

[...]: a representação do Juízo Final, no final dos tempos; o deslocamento do Juízo para o fim de cada vida, no momento exato da morte; os temas macabros e o interesse dedicado às imagens da decomposição física; e a volta a epígrafe funerária e a um começo de personalização das sepulturas (idem, p. 47).

Essa construção, comum ao século XII, consagra vários elementos que sustentarão as bases da interdição da morte, como ele mesmo declara:

A partir do século XVIII, o homem das sociedades ocidentais tende a dar à morte um sentido novo. Exalta-a, dramatiza-a, deseja-a impressionante e arrebatadora. Mas ao mesmo tempo, já se ocupa menos de sua própria morte, e, assim, a morte romântica, retórica, é antes de tudo *a morte do outro* – o outro cuja saudade e lembrança inspiram, nos séculos XIX e XX, o novo culto dos túmulos e dos cemitérios (idem, p. 64).

Essa parte da sua obra é marcada pela perda de identificação da morte como um fenômeno particular de cada um, para se desviar de si mesmo, da sua própria morte, incompatível com o tempo e com as mudanças da época, ainda mais comparada com o ato sexual, da qual passa ocupar seu lugar, vejamos:

Como o ato sexual, a morte é, a partir de então, cada vez mais acentuadamente considerada como uma transgressão que arrebatava o homem de sua vida cotidiana, de sua sociedade racional, de seu trabalho monótono, para submetê-lo a um paroxismo e lança-lo, então, em um mundo irracional, violento e cruel (p. 65).

Prevalecem, nesse período, imagens eróticas da morte nas danças macabras e nos vários relacionamentos literários, mudanças nos testamentos de várias ordens, como os desejos pessoais do moribundo, sejam eles religiosos ou não, o fato que não mais se morria como antigamente.

Nesse sentido, a interdição dessa abordagem se configurou a partir da metade do século XIX, pois,

Durante o longo período que percorremos, desde a Alta Idade Média até a metade do século XIX, a atitude diante da morte mudou, porém de forma tão lenta que os contemporâneos não se deram conta. Ora, há mais ou menos um terço de século, assistimos a uma revolução brutal, que não deixou de chocar os observadores sociais. Na realidade, trata-se de um fenômeno absolutamente inaudito. A morte, tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de interdição (ARIÈS, 2003, p.84).

Vários aspectos, como alguns já apresentados, contribuem para que a morte se torne interdita, como as mudanças no desenvolvimento político-econômico e industrial, alterando-se as relações socioculturais, assim como o avanço das ciências médicas, da medicalização que passa a ocorrer nos hospitais, deslocando cada vez mais o local da morte, implicando, também, na censura diante das perdas de ente queridos nesse espaço, pois a morte já não lhe cabia mais, sendo incompatível com as práticas médicas, como destaca o autor:

Portanto, o luto não é mais um tempo necessário e cujo respeito a sociedade impõe; tomou-se um estado mórbido que deve ser tratado, abreviado e apagado. Vemos nascer e se desenvolver, por uma série de pequenos toques, as ideias que resultarão no interdito atual, fundado sobre as ruínas do puritanismo, em uma cultura urbanizada na qual domina a busca da felicidade ligada à do lucro, e um crescimento econômico rápido (ARIÈS, 2003, p. 95).

Não sobrou mais espaço para a morte nesse contexto, onde a mortalidade e a finitude deixaram, aos poucos, de se fazerem presentes, em detrimento do estabelecimento da sociedade contemporânea tão marcada pela dinâmica do mundo capitalista, tecnológico, positivista e materialista-cientificista, onde falar da morte tornou-se “Incompatível com os valores da economia industrial, a existência de moribundos e de mortos tem que ser negada” (MARANHÃO, 1987, p. 15).

Essa nova forma de viver que vem sendo defendida, tem negado o direito fundamental da existência humana privando a pessoa da sua compreensão, sentido e preparo, pois,

Atualmente as pessoas são destituídas do direito outrora fundamental. Não se morria sem antes se ter tido tempo para saber que se ia morrer [...]. Hoje, o que era reconhecido é dissimulado. O ideal é que ele morra sem se dar conta de sua morte, que ele jamais saiba que seu fim se aproxima, nesse sentido, os familiares cuidam disso e podem contar com a cumplicidade do pessoal médico (MARANHÃO, 1987, p. 11-12).

Desse modo, a morte vai se afastando cada vez do ser que morre e de seus pares envolvidos, como os familiares, da vida sociocultural, para ser objeto interdito, proibido, inominável, trocando de lugar com o erótico, em suas mais diversas imagens, uma espécie de pornografia da morte, manifesto em cenas assustadoras, a morte torna-se um espetáculo (ARIÈS, 2003).

Embora essa construção seja uma constante na mentalidade contemporânea, observamos que vários esforços contínuos não deixam de acontecer no sentido de reconhecer essa dimensão na existência humana, confirmando o pensamento de Ariès (1982, p. 329) “Não é, pois, no momento da morte nem na proximidade da morte que se torna preciso pensar nela. É durante toda vida”. Desse aspecto, ocupa-se a Tanatologia.

2.1.2 Tanatologia: considerações iniciais da ciência da morte

Nesse aspecto, destaca-se a Tanatologia, como área acadêmica nascida após a segunda metade do século passado, que vem se ocupando de diversos estudos relacionados ao fenômeno da morte e suas consequências, dentre eles, a proposta de uma educação para a morte, ou seja, para a vida, como segue abaixo:

A Tanatologia poderia ser definida como a ciência que estuda a morte e o processo de morrer em todos os seus aspectos: forense, antropológico, social, psicológico, biológico, educacional, filosófico, religioso e estético. Seu nome deriva do nome do deus grego Tânatos. Na mitologia grega, Tânatos era irmão de Hipnos, o Sono e filho de Nix, a Noite e Érebo, as trevas. Era representado como uma nuvem prateada ou um homem de olhos e cabelos prateados (SANTOS, 2009, p. 292).

Embora receba esse nome da mitologia grega podemos encontrar em todas as culturas, diversas formas de elaborações, sejam elas míticas ou religiosas, vêm auxiliando os seres humanos, desde sempre, a lidar com esse evento que se manifesta na existência de todos os humanos, como expresso abaixo:

As religiões tem um papel importante para a humanidade, principalmente quando o sofrimento e a dor se fazem presentes, oferecendo acolhida e reflexão nestes momentos, orientando para uma vida responsável, garantindo uma vida plena de felicidades. De uma forma ou de outra, todas estão relacionadas com o sentido da vida, liberdade, justiça e direcionamento da consciência (KOVÁCS, 2003, p. 185-186)

Essa forma de domar a morte tinha um caráter central assumido pelas grandes civilizações nas suas ações e reações (D’ASSUMPÇÃO, 2011), quase sempre mediadas pelo conhecimento mítico e religioso.

Além disso, destacam-se os estudos pioneiros na temática de Herman Feifel e Elisabeth Kübler-Ross, nos Estados Unidos; Philippe Ariès, na França; Wilma da Costa Torres, José Herculano Pires, no Brasil e mais recentemente, aqueles destinados à educação, com Alessandro C. Bigheto, Dora Incontri, Franklin Santana Santos e Maria Júlia Kovács.

Dentre esses autores, Elisabeth Kübler-Ross, médica suíça, radicada nos Estados Unidos na década de 60, é a que mais representa o surgimento da nova ciência.

Seus estudos e posturas diante daqueles gravemente enfermos ampliaram os horizontes e encaminhamentos, não só da medicina que praticavam na época, mas de outros campos do conhecimento, na melhoria e no atendimento dos moribundos e seus familiares, proporcionando a estes qualidades melhores de vida e morte.

Kübler-Ross, nesse ponto, é uma das grandes responsáveis pela humanização da morte e do morrer, propondo acolhida e identificação ao ouvir e vivenciar o sofrimento daqueles que estavam mais próximos do seu próprio fim (KOVÁCS, 2009; MARANHÃO, 1987).

No mesmo sentido, no contexto europeu, desenvolve-se o trabalho de Lady Cicely Saunders,

Na Europa também surgira um importante trabalho com enfermos em fase terminal de suas doenças, porém ficou restrito aos locais onde acontecia. Ele teve início na França, em 1842, com as atividades de congregações religiosas que acolhiam doentes graves numa espécie de hospedaria só para este tipo de enfermos. Mas só se tornou internacionalmente conhecido a partir do trabalho de Lady Cicely Saunders, uma médica inglesa que, em 1967, instalou, na cidade de Sydenham, subúrbio de Londres, o St. Christopher's Hospice, destinado a receber enfermos terminais somente para atendimento paliativo. Seu objetivo não era medicina curativa, que se mostrava ineficaz para aqueles enfermos, mas a medicina assistencial, de apoio e alívio dos sofrimentos físicos e emocionais (D'ASSUMPÇÃO, 2011, p. 20).

Dessa forma, dentre os principais objetivos nesses espaços, estava à ampliação da qualidade de vida aos moribundos de forma plena, possibilitando significação possível, segundo o referido autor.

Essa ampliação resultou na criação de mais de três mil *Hospices* (hospedarias) só na América do Norte, além de outros na Europa e nos Estados Unidos (D'ASSUMPÇÃO, 2011).

Kovács (2008, p. 460) associa o grande desenvolvimento da Tanatologia,

[...] após as guerras mundiais com os estudos de Hermann Feifel, com a publicação do clássico *The meaning of death* (Feifel, 1959). Esta obra sinaliza o movimento de conscientização sobre a importância da discussão do tema morte, apesar de ainda existente mentalidade de interdição do tema. O livro inclui textos sobre a filosofia, arte, religião, sociologia. Há artigos de vários autores muito conhecidos, entre os quais destacamos: Jung, *A alma e a morte* e Marcuse, *A ideologia da morte*. Nesta obra, encontram-se também artigos temáticos como o capítulo *Trajetórias da morte* por Glaser e Strauss e o capítulo *Prevenção do Suicídio*, de Farberow e Schneidman.

A referida autora, ainda, faz menção de dois periódicos importantes para nova área, o *Omega Journal of Death and Dying* e *Death Studies*, além da *Association for Death Education and Counseling* (ADEC), fundada em 1970 nos Estados Unidos, congregando vários profissionais dedicados à pesquisa e produção acadêmico-científica na temática, em nível internacional.

Na jornada da nova ciência, Santos (2009), também apresenta no contexto internacional outros pesquisadores e estudos dedicados à Tanatologia, como o ensaio de Geoffrey Gorer, *The Pornography of Death* (1959); Talcott Parsons, com o livro *Death*

American Society; Jacques Choron, com os ensaios *Death and Western Thought* (1963) e *Death and Modern Man* (1964); Robert Fulton e John Hinton com as discussões *Death and Identity* (1965) e *Dying* (1967), respectivamente.

Segundo, ainda, o referido autor, temos nos Estados Unidos os trabalhos de Robert Kastenbaum, assim traduzidos, *Haverá vida depois da morte?* E o mais conhecido *Psicologia da Morte*. Na França, destaca-se Philippe Ariès, com os livros *História da Morte no Ocidente* (1975) e o *Homem perante a Morte* (1977) e Edgar Morin, com a obra *O Homem e a Morte* (1970).

Todos esses trabalhos contribuem de forma significativa para a operacionalização teórico-metodológica desse novo campo de estudos voltados para questões fundamentais do cuidado humano, com temas como a vida, luto, morrer, educação para a morte, suicídio, moribundo e seus cuidadores, dentre outros, pautados em estudos inter/pluri e multidisciplinares.

Os estudos tanatológicos no Brasil ganham forças a partir das últimas décadas do século passado, mas ainda contam com pouca representação no país, como destaca D'Assumpção (2011, p. 20):

Mais de dois mil profissionais, de quase todos os países do mundo, compõem o quadro associativo da Adec. Do Brasil, onde ainda nos encontramos engatinhando nessa área, somente quatro eram filiados à Adec no ano de 2000: Maria Helena Pereira Franco, de São Paulo; Edith Schisler, de Florianópolis, SC; Wilma Torres, do Rio de Janeiro e Evaldo A. D'Assumpção, de Belo Horizonte, MG.

Nesse sentido, vale a pena conhecer os trabalhos que vem sendo desenvolvidos no país, desde o referido período, muito bem difundidos entre os profissionais de saúde, principalmente (D'ASSUMPÇÃO, 2011; KOVÁCS, 2003a).

Nesse itinerário, destaca-se a psicóloga Wilma da Costa Torres, com a obra *A criança diante da Morte* e o filósofo e educador paulista José Herculano Pires, com o livro *Educação para a morte*.

Participam, também, desse processo, Roosevelt Cassorla, com os livros *Da morte: estudos brasileiros* e *Do suicídio: estudos brasileiros*; Rogério Lustosa Bastos e Ligia Py, com a obra *Finitude: uma proposta para a reflexão e prática em gerontologia*; Maria Júlia Kovács, com as obras *Educação para a morte: tema e reflexões* e *Educação para a morte: desafios na formação de profissionais de saúde e educação*; Léo Passini, com o trabalho *Eutanásia – por que abreviar a vida?* Maria Helena Pereira Franco, com *Estudos avançados sobre o luto*; Magali R. Boemer, com as obras *O tema da morte em sua dimensão pedagógica e a morte e o morrer*; Evaldo A. D'Assumpção, com várias obras, destacando-se *Sobre o viver*

e o morrer: manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam; dentre outros.

Contribuí ainda, segundo Santos (2009), com estudos nas diversas IES, Marco Tertuliano de Assis Figueiredo, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Ayala Gurgel, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Aroldo Escudeiro, coordenador da Rede Nacional de Tanatologia em Fortaleza.

2.1.3 Espaços de ensino, pesquisa e extensão em tanatologia no Brasil

Outros espaços relevantes de produção de conhecimento em Tanatologia no Brasil são os núcleos, laboratórios ou grupos de pesquisas, sendo os mais conhecidos: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tanatologia e Subjetividade¹ (NEPTS), da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundado por Wilma da Costa Torres; Laboratório de Estudos sobre a Morte² (LEM), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), fundado em 2000 e coordenado por Maria Júlia Kovács; Laboratório de Estudos e Intervenções sobre o Luto³ (LELú), vinculado a Clínica de Psicologia “Ana Maria Poppovic”, da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), coordenado por Maria Helena Pereira Franco; o Instituto de Psicologia 4 Estações⁴, fundado em 1998, congregando um grupo de psicólogos, do qual Maria Helena Pereira Franco é co-fundadora; Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Perdas e Luto⁵ (NIPPEL), da Faculdade de Enfermagem, da USP e o Laboratório de Estudos do Lutos (LAELS), da Faculdade de Psicologia da UFPA, vinculado ao PPGP e ao Serviço de Psicologia do Hospital Universitário João Barros Barreto (HUJJB), da UFPA, coordenado pela Professora. Airle Miranda de Souza, desde sua fundação em 2008.

Esses espaços têm contribuído bastante com as discussões e produções no país, principalmente no que consiste à inclusão no currículo dos cursos de formação de vários profissionais de saúde e de ciências humanas, como médicos e enfermeiros, e no caso dos últimos, psicólogos, em sua maioria.

Podemos encontrar, nesse sentido, vários registros em algumas IES, com destaque para USP, no Instituto de Psicologia (IP) e na Faculdade de Medicina (FM).

¹Disponível em: <http://www.ess.ufrj.br/nepts/>, acesso em 30/06/2013.

²Disponível em: <http://www.lemipusp.com.br/>, acesso em 30/06/2013.

³Disponível em: <http://www.pucsp.br/clinica/servicos/lelu.htm>, acesso em 30/06/2013.

⁴Disponível em: <http://www.4estacoes.com/>, acesso em 30/06/2013.

⁵Disponível em: <http://www.ee.usp.br/pesquisa/grupo/nippel/>, acesso em 30/06/2013.

Kovács (2003a) defende a necessidade da inclusão de uma disciplina no currículo do curso de psicologia após a elaboração e defesa da sua dissertação de mestrado intitulada *Um estudo sobre o medo da morte em estudantes universitários das áreas de saúde, humanas e exatas*, em 1985, haja vista que,

Não tinha, até então, o conhecimento de nenhuma disciplina sobre o tema da morte na graduação de psicologia, havia apenas o curso de especialização “Estudos e Pesquisa em Tanatologia” coordenado por Wilma Torres, desenvolvido no ISOP/Fundação Getúlio Vargas, desde 1980, transferido posteriormente para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (KOVÁCS, 2003a, p. 72).

Dessa forma, a disciplina Psicologia da Morte, ofertada pela primeira vez em 1986, como parte das disciplinas optativas, do IP/USP, a fim de possibilitar sensibilização e escuta dos processos internos perante a morte, destaca a autora.

Em 1990, ocorre a inclusão da abordagem na pós-graduação, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PPGPEDH), da USP, após a defesa da tese *Questão da morte e a formação do psicólogo*, da referida autora, com a elaboração do programa da disciplina *Morte e desenvolvimento humano e as suas representações em crianças e adolescentes*, como relata abaixo:

Na verdade, o título que havia escolhido era “Morte e desenvolvimento humano”, que se vincula a ideia de que o fenômeno faz parte da existência, a organiza, estrutura e dá um norte. Tive de agregar a segunda parte do título para que pudesse fazer parte da área de concentração, na época, “Psicologia Escolar”. Com a ampliação da área de concentração para “Psicologia Escola e do Desenvolvimento Humano”, a disciplina passou então a, de fato, a ela “pertencer”, integrando a linha de pesquisa “Saúde e Desenvolvimento Humano”. Por outro lado, com a presença do tema da morte nas instituições educacionais, atualmente poderia estar também integrada à linha de pesquisa em “Psicologia Escolar” (KOVÁCS, 2003a, p. 110).

Esse envolvimento, na construção de bases teórico-metodológicas pela própria autora, faz-nos escolhê-la como uma das referências centrais para este estudo, pois fica clara a identificação da mesma com o espaço escolar na sua trajetória, tornando-o objeto de preocupação devido à ausência dessa abordagem na formação inicial de professores.

Dessa forma, os esforços contínuos da autora e a crescente produção de teses e dissertações na temática da morte nas duas últimas décadas no PPGPEDH, resulta na inclusão de nova disciplina contemplando *A questão da morte nas instituições de saúde e educação*, com base em dois projetos do LEM, pois,

Desde 1999, a equipe do Laboratório de Estudos sobre a Morte propôs um curso de extensão destinado a profissionais de saúde e educação para abordar o tema da morte. O motivo de criação de um curso de extensão, além daqueles oferecidos na graduação e na pós, deve-se ao fato de muitos profissionais nos procurarem para pedir cursos, bibliografia e supervisão (KOVÁCS, 2003a, p. 117).

Nesse empreendimento, que tem no LEM/IPUSP as bases de sustentação e produção de matérias para abordar a temática da morte, Kovács lança sua preocupação sobre os espaços escolares, como destaca abaixo:

Como já afirmei em várias partes deste trabalho, a morte faz parte do cotidiano de profissionais, mais particularmente dos de saúde, envolvendo os processos de perda de pessoas significativas, de situações de vida e de si próprio, no adoecimento e na perspectiva da própria morte, dentro de instituições e consultórios. Por outro lado, faz-se cada vez mais necessário oferecer subsídios para discussão e reflexão sobre a questão da morte nas instituições e de educação: creches, escolas, universidades e outras, pois, como já referido, o fenômeno está presente no cotidiano das pessoas, mesmo em tempos de morte interdita, como se observa pelo aumento d número de acidentes, violência urbana e pela divulgação nos meios de comunicação; crianças vivem essas experiências, direta ou indiretamente, e, algumas vezes, sem possibilidade de compartilhar com familiares seus processos de perda (idem, p. 117).

Para a autora, a morte faz parte do desenvolvimento humano e, como tal, não pode ser negada, proibida, banida dos espaços de diálogos e também do processo educativo, uma vez que ela se manifesta no cotidiano das pessoas de diversas formas, seja pela violência ou por outros meios.

Nesses termos, a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano, não deve ficar indiferente a isso, implicando cada vez mais no processo de perdas significativas com o rompimento de vínculos afetivos que ocorrem todos os dias, por isso, Kovács defende que seja feita a inclusão dessa abordagem na formação inicial de professores, para que os mesmos possam encontrar subsídios teórico-metodológicos para atuarem frente a esses desafios, como aponta:

Ora, se falarmos da importância da educação sobre a morte, a discussão sobre este tema deve ocorrer também nas escolas e os profissionais de educação, mais particularmente os professores, devem ter subsídios para poder abrir a disponibilidade de escuta para seus alunos quando esses estiverem vivendo seus processos de perdas ou para incluir, nas atividades didáticas, as situações de morte presentes no cotidiano daquele grupo ou comunidade. Este é um ângulo novo também para mim, e percebo que estamos construindo um corpo de conhecimentos em conjunto com os profissionais que buscam esse curso. O Projeto “Falando de Morte” também traz subsídios para a discussão (idem, p. 118).

Como podemos perceber, o LEM/IPUSP tem sido fundamental nessa construção, pois é neste espaço que surge “O Projeto Falando da Morte”, aproximando duas áreas estimadas pela autora: psicologia e cinema, permitindo assim, que o tema da morte de crianças e adolescentes ocorra no contexto escolar.

Acerca do caráter pedagógico-didático do Projeto, a autora faz as seguintes considerações gerais:

[...]. Tem caráter educativo, na medida em que propõem informação e orientação para pessoas nas diversas fases de desenvolvimento. Além disso, oferecem subsídios para profissionais, fundamentando seu trabalho com pacientes ou alunos que estejam vivendo experiências de luto ou morte.

Acreditamos que a importância de focar o tema da morte está ligada ao fato que, ao falar desta, estamos falando de vida e, ao falar da vida, é inegável que a qualidade da mesma seja revista.

O Projeto “Falando de Morte” compõe-se de três vídeos:

“Falando de Morte: a criança” – Lançada em 27 de agosto de 1997;

“Falando de Morte: o adolescente” – Lançada em 27 de agosto de 1999;

“Falando de Morte com idoso” – Lançada em 8 de março de 2002;

O Projeto “Falando de Morte” tem como **objetivos** principais:

1. A produção de vídeos com roteiros de texto e imagens que facilitem a sensibilização e a comunicação sobre o tema da morte;
2. Investigar se os vídeos construídos são, de fato, instrumentos facilitadores para a discussão do tema da morte nos domicílios, escolas, hospitais e demais instituições de saúde e educação (idem, p. 133).

Cada vídeo (criança, adolescente e idoso) proposto pelo Projeto possui uma trajetória própria que se organiza desde as proposições acima (apresentação, objetivos, justificativa), propondo diversos conteúdos, sendo estes distribuídos de forma interativa, com várias atividades e finalizado com a avaliação dos vídeos, por meio de questionários.

Longe de propor respostas prontas e inquestionáveis, Kovács reconhece os desafios e a importância que o Projeto possui para a vida das pessoas, nas suas inúmeras primaveras, defendendo o caráter preventivo que o mesmo assume na educação para morte, que tem nos vídeos, uma incursão privilegiada para tal fim, como nos diz abaixo na proposta aos idosos:

Como nos outros vídeos, já mencionados, da série (“Falando da Morte – a criança” e “Falando da Morte – o adolescente”), longe de propor receitas, pretendemos abrir caminhos. Queremos ressaltar, ainda, a importância de que o ser humano possa fazer escolhas em todos os momentos de sua existência. Longe de propor receitas, pretendemos criar um espaço para facilitação da comunicação entre os próprios idosos, também para seus familiares, profissionais de saúde e educação sobre um tema tão complexo.

Pretendemos que o vídeo proposto tenha um caráter preventivo (já que aborda uma questão tão pouco falada), propiciando o entrar em contato com algumas experiências vividas e às vezes não elaboradas, possivelmente desencadeadoras de problemas sérios, com sintomas quer no campo afetivo, quer no cognitivo, cuja causa nem sempre é evidente. Tem também um caráter reflexivo, propondo discussões e troca de experiências (idem, p. 151-152).

Nesse percurso, ainda podemos encontrar outras experiências da autora no contexto escolar, em especial no texto *A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores*, publicado em 2010, o qual representa vários aspectos da sua produção já referida (1992, 2003a, 2003b, 2008) sobre este contexto, focando sua discussão no desafio da formação de professores na perspectiva da educação para a morte.

Nessa produção, encontramos referências sobre o projeto “Falando da Morte”, no que consiste a modificação dos referidos filmes ou vídeos (criança, em 2005; adolescente, em 2002 e idoso, produzido em 2001, mas sem alterações), acrescido de mais um, “Falando da morte com os profissionais de saúde”, de 2004.

Kovács (2010), foca sua atenção no referido texto nos dois primeiros filmes, haja vista que, em sua opinião, “[...] podem ser utilizados nas escolas como fator de sensibilização para familiares e educadores” (p. 155).

Outro aspecto relevante registrado no texto consiste na proposta de intervenção e cursos para abordar o tema da morte na escola para jovens e educadores, como se segue abaixo:

Na pesquisa “A questão da morte nas instituições de saúde e educação. Do interdito à possibilidade de comunicação entre profissionais de saúde e educação” (CNPq 2006-2009, ainda não publicada) aplicamos um questionário a 478 professores do ensino fundamental de escolas participantes do programa “Amigos do Zippy”. Apresentamos algumas reflexões com base na discussão sobre os dados coletados. Ao perguntar aos professores se acreditam que o tema da morte deveria ser abordado nas escolas, obtivemos as seguintes respostas: 33% dos professores consideram o tema importante, significativo e interessante; 26% acham que podem contribuir para a criança lidar melhor com a morte; 23% consideram o assunto complicado, difícil e delicado; 15% afirmam que faz parte da existência, é natural. Professores também afirmam que é necessário preparar-se para lidar com o tema, e os pais dificultam a abordagem do tema. Embora não estejam preparados, afirmam ser uma situação pelo qual todos vão passar, mesmo assim, evitam falar do assunto. Apontam que têm dificuldades em abordar questões religiosas. Pensam que o tema deve ser tratado no cotidiano escolar, criando-se espaços de reflexão, com abertura de novos horizontes (KOVÁCS, 2010, p. 159).

Como podemos observar, essa proximidade da pesquisadora/autora tem se estreitado bastante, embora não haja, até então, certo interesse das IES que cuidam da formação de professores nesses aspectos, fazendo com que no país essas propostas de cursos para esse contexto ainda sejam nascentes (KOVÁCS, 2003a).

Esforços são reconhecidos na sua produção e vários apontamentos nesse sentido, também, evocando diversos aspectos para que esse processo seja pensado e estruturado, partindo de vários pressupostos das variadas áreas do conhecimento que compõem a proposta tanatológica, de que uma educação para a morte pode ser bem mais compreendida como uma educação para vida.

De fato, os estudos de Kovács demonstram iniciativas pedagógico-didáticas bem interessantes, ainda mais com sua proximidade desse contexto, fazendo dessa pesquisadora uma mentora que enxerga questões fundamentais dos problemas na educação brasileira, ao situar o valor e a importância que uma formação adequada pode fazer nesse espaço, com o exercício do cuidado e acolhimento na formação integral dos cidadãos, de forma preventiva e responsável, parcela essa que compete também à escola.

Esses esforços são multiplicados a outras experiências muito significativas no espaço das IES, como ocorre na FM/USP, segundo Santos (2009), com a proposta de educação para a morte:

O I curso de Tanatologia, oferecido pela disciplina de Emergências Clínicas da FMUSP cujo titular é o Prof. Dr. Irineu Tadeu Velasco, foi organizado pelo Prof. Dr. Franklin Santana Santos e realizado no ano de 2007, teve 64 horas de carga horária e trabalhou com 200 alunos das mais diversas categorias profissionais, quebrando vários paradigmas dentro dessa área, resgatando a discussão da espiritualidade de uma forma inter-religiosa no meio acadêmico e tornou-se pioneiro em muitas perspectivas, dentro desse tema, ao abordar questões, visões e práticas não contempladas por outros cursos (SANTOS, 2009, p. 297-298).

Segundo o autor, essa experiência resultou em várias produções de materiais para suporte teórico e pedagógico, como as obras *A arte de morrer: volume II* e *Cuidados paliativos: discutindo a vida, a morte e o morrer*, além de DVDs, proposta de livros para educação infantil e outros materiais para oficinas.

A proposta inicial, organizada por Santos (2009), inicialmente não conseguiu integrar várias abordagens da educação para a morte, devido ao lapso temporal, principalmente, fazendo com que ele ampliasse o referido curso, como relata abaixo:

Como projeto piloto não foi possível incluir no primeiro ano todas as abordagens que um curso com um tema como esse exige. Por esse motivo, a programação do II e III cursos de Tanatologia (www.saudeeducacao.com.br) foi revista e ampliada, dobrando a carga horária (128 hs-II e 144 hs-III e agora nas modalidades presencial e a distância), introduzindo novos elementos de discussão e reflexão, além de um concurso nacional de propostas de ensino fundamental e médio e um espaço aberto para apresentação de trabalhos científicos na área (projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado) e propostas de ensino de Tanatologia já em andamento (SANTOS, 2009, p. 298).

Essas experiências, embora passassem a ocorrer, mostram-se ainda embrionárias na educação, sendo apenas restrita a realização de cursos, palestras, oficinas, dentre outros, não chegando ao currículo dos cursos de formação inicial de professores, como no dos profissionais de saúde, elucidados por Kovács e Santos.

2.2 A INTERDIÇÃO DA MORTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Assim como Kovács, Santos vem se dedicando em pensar acerca da necessidade e importância da abordagem da morte não somente na formação de médicos, enfermeiro e psicólogos, mas na de professores que atuam principalmente na EB.

Os esforços dos referidos autores, nessa perspectiva e com algumas poucas diferenças, juntam-se aos de Alessandro Cesar Bigheto e Dora Incontri na causa do contexto escolar, sendo que os últimos aproximam-se mais de Santos, na proposição de uma educação para a morte, ao destacar os elementos da transcendência na existência humana como um dos aspectos fundamentais para esse processo ao lado de outros na educação, apontando, nesse sentido, para uma educação integral dos educandos, ou seja, propõem todas as leituras possíveis no ser e fazer existencial. Não que Kovács negue a transcendência, pelo contrário, como já citado, uma vez que, de alguma forma, todos os autores compartilham dessa preocupação e defendem que essa abordagem chegue até a escola.

Sobre essas questões, veremos como cada autor situa essa discussão no contexto escolar, objeto de preocupação desta pesquisa, especialmente no que tange a formação inicial de professores, de onde essa abordagem também não deixou de ser interdita.

Dessa forma, para os autores que se ocupam com a necessidade dessa abordagem na educação, este espaço também é marcado pela interdição, tanto na escola, como na formação inicial de professores (KOVÁCS, 2003a, 2003b, 2005, 2008, 2010, 2012; INCONTRI; SANTOS, 2010; SANTOS, 2009) e por outro lado, na própria legislação educacional (INCONTRI; SANTOS, 2011, 2010), que não deixa espaço para sua abordagem.

Em se tratando da proposta de uma educação para a morte na educação, os poucos estudos que existem apontam para sua inexistência na escola e na formação inicial de professores (KOVÁCS, 2003a, 2010, 2012).

Isso tem incomodado muito a citada autora, que na sua produção teórico-científica não deixa de mencionar essa preocupação:

Em pesquisa bibliográfica praticamente não encontrei referência sobre a questão da morte associada ao contexto educacional e à formação de educadores; por outro lado, em minha experiência profissional, encontro sempre a denúncia dessa lacuna por parte de professores – ausências mais intrigantes por sabermos todos o quanto a morte está presente no universo escolar, pelas perdas que acontecem na vida de crianças e adolescentes e pela via de morte escancarada, com violência, repentina, brusca e para a qual é muito difícil se encontrar proteção (KOVÁCS, 2003a, p. 44).

Essa ausência confirma a necessidade e a urgência dessa abordagem na escola e na formação inicial de professores, pois nesse espaço coexiste a morte interdita (proibição da

abordagem vista como tabu) e escancarada (decorrente da violência), implicando no processo de ensino e aprendizagem e no adoecimento biopsicossocial (KOVÁCS, 2003a, 2010; 2012).

Kovács (2003a) associa a necessidade dessa abordagem na formação inicial de professores, devido à morte fazer parte do processo de desenvolvimento humano desde a tenra infância, para isso se apropria de bases teóricas da psicologia e da fenomenologia na perspectiva existencial, principalmente, para fundamentar seus argumentos em prol disso.

Segundo a autora, “Nos primeiros meses de vida, a criança sente ausência da mãe, à medida que vai estabelecendo vínculos afetivos – e estas primeiras vivências de separação são registradas como experiências de morte, nas quais ela se sente desamparada” (KOVÁCS, 2003a, p. 44). Para a criança, segundo Kovács, essa ausência é comparada com uma experiência de morte, que a marca significativamente durante a sua existência, podendo ser lembrada quando do rompimento de vínculos afetivos, por isso ela precisa ser orientada.

Durante esse processo, por exemplo, no período pré-operacional, a criança não consegue compreender a morte como algo definitivo, por isso comunga da reversibilidade da vida, tentando sempre evocar a presença de alguém significativo para si própria. Sobre isso, Kovács destaca a contribuição de muitos desenhos animados para isso, que de alguma forma, não deixam de incentivar sentimentos ou atitudes de que se pode voltar a viver, implicando na elaboração do luto das crianças.

Outro argumento importante consiste no equívoco que, por meio da interdição, estaremos protegendo as pessoas de sofrer, quando na realidade:

No interior da mentalidade da morte interdita existe o intuito de proteger as pessoas do contato com a dor e o sofrimento, principalmente de crianças, justificando-se que devem ser poupadas da informação, já que não vão compreender. Acredita-se que, ao não falar, a criança não perceberá que uma dada morte ocorreu. Esquecem-se os adultos do quanto ela é observadora: sente a rotina doméstica se alterou, nota os olhos vermelhos e inchados, e percebe que todos estão agindo de maneira diferente do usual. Vê-se confrontada com mensagens contraditórias: uma afirmando que está tudo bem e outra, não verbal, que indica algo muito dramático está acontecendo (KOVÁCS, 2003a, p. 45).

Apesar de não compreender esse processo como o adulto, a criança não é indiferente a ele, por isso, cabe aos seus cuidadores e formadores a devida acolhida.

Na adolescência, também, os equívocos persistem, como os da imortalidade, da força, da ausência da morte, entretanto, não é isso que os dados estatísticos apontam (KOVÁCS, 2003a, 2010).

Nesse sentido, para Kovács a morte faz parte do desenvolvimento humano, logo precisa ser abordada, antes de tudo, na formação inicial de professores para poder chegar até a

escola, pois esta instituição assume papel referencial na formação integral do cidadão, oferecendo respaldo e acolhida a todos os seus sujeitos, quando atingidos por esse processo.

Acerca disso, ficam evidentes as implicações para a educação integral do cidadão, como previsto na legislação educacional, com a negação da morte “[...], pois que o assunto nunca foi abordado de forma sistematizada, e, segundo, nem na sua formação básica, porque a morte está ausente da escola fundamental e média” (INCONTRI; SANTOS, 2011, p. 78).

Esforços contínuos vêm ocorrendo na melhoria da EB, sendo que às vezes dependem do bom senso e do comprometimento ético e profissional do professor que se vê encurralado, pois este, em muitas ocasiões tem consciência dessa necessidade, mas se encontra atado diante da ausência, ou melhor, da inexistência dessa abordagem na sua formação, logo se sente despreparado para isso.

A formação docente ainda tem se despontado como entrave frente aos desafios que se apresentam à escola contemporânea e aos processos de ensino-aprendizagem. Ainda formamos ou somos formados como se estivéssemos em determinado tempo e espaço, na inércia cientificista, esquecendo-nos do centro desse processo: o ser humano, que busca e almeja sentido existencial e a felicidade.

A negação do humano, da mortalidade e da finitude representam a anulação do ser por ele mesmo, por conhecimentos que outrora foram gerados para auxiliá-lo diante do mistério da existência, da moralidade e da comodidade de todos, porém isso não ocorreu, e no tempo atual, persiste o conflito com aquilo que ele mesmo elaborou, sem recuperar suas origens, seu primeiro olhar.

A Tanatologia na educação, ao trabalhar os múltiplos aspectos correlatos envolvidos no processo da morte e do morrer, da mortalidade e da finitude, recupera a dádiva suprema dada aos homens e mulheres: a vida consciente e responsável, pois esses são os únicos capazes de conhecerem sua finitude. Essa condição acompanhou toda a formatação do conhecimento racional, “[...] como uma preparação para a morte, como uma ruminação da morte e da vida [...]” (SCHUMACHER, 2009, p. 11), como se segue abaixo:

Com razão, dizia Michel de Montaigne: “Quem ensinasse os homens a morrer os ensinaria a viver.” Com efeito, a reflexão sobre a morte é uma reflexão sobre a vida. Não é possível analisar o sentido da morte e vice-versa. Ambas análises conduzem ao mesmo resultado.

A clara e constante consciência da nossa condição de mortais nos leva a depreciar a vida, como muitos imaginam. Muito pelo contrário. Só podemos viver intensamente e apreciar realmente a vida se nos conscientizarmos de que somos finitos, contingentes, vulneráveis, mortais. À medida que nos conscientizarmos de nossa condição de mortais, perceberemos, mais e mais, que não temos o direito de desperdiçar o pouco tempo que dispõe a nossa existência; que cada instante é irrecuperável e que, por isso mesmo, deve ser aproveitado o mais plenamente possível.

Ao tomar consciência da possibilidade imediata de sua própria morte, o homem é levado a rever as prioridades e os valores de sua existência, relativizando o que até então era considerado absoluto (MARANHÃO, 1987, p. 63-64).

Nesse sentido, não pode ocorrer dissidências e dicotomias entre educação para vida e para a morte desse ponto de vista, seja na formulação do conhecimento racional e sociocultural organizado nos tempos hodiernos pela Tanatologia, que reconhece que o paradoxo vida e morte são interdependentes, por isso deveriam permanecer na inter-relação de partilha e convivência no processo de escolarização, recuperando os elementos de uma educação integral e plena, possibilitando o cuidar, a preparação e orientação do processo das perdas, do luto e dos rompimentos de vínculos afetivos significativos, seja na morte, no morrer e na finitude, onde a escola deveria muito contribuir para isso.

Para melhor ampliar essa discussão, toma-se adiante o estudo do currículo adotado para a formação inicial de professores de ER no Brasil, focando ainda mais na experiência do Pará, relacionando essa formação com a pós-graduação em CR vigentes no país.

O problema em questão refere-se às abordagens da morte nesse currículo, em sua relação direta com os PCNER, documento publicado pelo FONAPER, visto como referencial para o modelo e a prática do ER na escola pública e laica.

Situa essa questão em algumas propostas de livros didáticos e curriculares em vigência no Norte do Brasil, ampliando melhor a compreensão desse componente curricular e da realidade do mesmo no contexto pesquisado.

No mais, parte-se da última LDB/1996 e de sua alteração pela Lei nº 9.475/1997, como lapso temporal, período no qual o ER passa por profundas mudanças, equiparando-se aos demais componentes curriculares sob a responsabilidade dos Sistemas de Ensino Básico e Superior.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Desde a promulgação da LDB/1996 busca-se desenvolver uma política para formação de professores de ER no Brasil nos mesmos moldes das demais áreas de conhecimento que compõem o currículo da EB.

O cerne da questão é principalmente política e aponta para o Ministério da Educação (MEC) que até o presente estudo não emitiu *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores de Ensino Religioso*, muito menos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a disciplina, deixando a critério dos SEBS, Conselhos Federais (CFE), Estaduais (CEE) e Municipais (CME) de Educação em articulação com as IES tal responsabilidade, afastando, aos poucos, as interferências das Instituições Religiosas asseguradas nas legislações educacionais anteriores.

Os SEBS e IES que reconhecem essa formação no país apontam para as CR como área de conhecimento capaz de assegurar o perfil epistemológico e pedagógico do ER, também sugerida nas principais produções da área, entendida como consenso entre os pesquisadores (PASSOS, 2007; SOARES, 2010, JUNQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Embora ainda esta área esteja vinculada a Teologia, diferencia-se quanto ao objeto e método de estudo.

Nesse contexto, destaca-se o FONAPER, criado em 1995, com a finalidade de assumir essa pasta, acabando por ficar responsável pela leitura pedagógico-didática e metodológica do ER e também pela empreitada política juntos aos representantes educacionais oficiais.

Após a sua criação, o FONAPER logo organizou os PCNER e, posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião/Ensino Religioso, encaminhados ao MEC, por duas vezes, mas sem nenhum consenso nessas questões fundamentais para operacionalização da disciplina nas escolas brasileiras, deixando a critério dos CFE, CEE, CME, SEBS e das IES os procedimentos para a definição dos conteúdos, assim como as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Nesse sentido, várias IES de ensino organizaram seus cursos para habilitação de professores de ER, desde 1996, sob as mais diferentes concepções e aporte teórico-metodológicos, à luz da legislação educacional, estando presentes em quase todas as regiões do território nacional.

A trajetória de implantação, organização e funcionamento desses cursos de graduação é um percurso motivador que nos surpreende a cada parada, seja esta no âmbito das instituições privadas, públicas estaduais e federais, como objetos de conhecimentos e análises de vários pesquisadores da área, sendo os principais: OLIVEIRA (2003), CARON (2007), PASSOS (2007), JUNQUEIRA (2002, 2010 e 2011) e SOARES (2010).

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva destacar esses aspectos imprescindíveis para identificar as diferentes abordagens da morte e se estas se fazem presentes no currículo de formação de professores de ER, em atendimento a própria organização curricular desta disciplina, como previsto nos PCNER.

3.1 CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Antes de tudo, é bom registrar que a incumbência pelo ensino da religião oficial instituída no país se dava por meio das autoridades religiosas em meio aos acordos firmados entre a Igreja e a Monarquia ibérica portuguesa e, posteriormente, o Estado, no sentido de firmar a crença cristã católica na sociedade colonial e imperial.

O fim da política do “Padroado”, segundo Junqueira (2000), não foi suficiente para se efetivar a escolarização do Ensino Religioso, que exige a presença de um profissional legalmente habilitado, com formação condizente, mesmo que essa política faça parte do referido processo.

A política do padroado ou regime de padroado consistia numa aliança de favores mútuos entre as Monarquias Ibéricas (Portugal e Espanha) e a Igreja Católica, onde cada Instituição acima referida tinha seus interesses protegidos e garantidos, por um lado a Igreja legitimava o poder monárquico, enquanto tinha por ele o reconhecimento oficial da religião cristã católica durante o período colonial e imperial.

As tentativas de ruptura desse modelo passaram a ocorrer com a reforma pombalina e principalmente durante a República, como previa o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, destacando o caráter laico do estado brasileiro, reafirmado na Constituição do Regime Republicano de 1891 (JUNQUEIRA, 2008).

A implantação da laicidade do estado brasileiro, com o ensino neutro e leigo, ausente de informação religiosa foi decorrente de vários acontecimentos e movimentos pelo mundo afora, tendo como expoente a Revolução Francesa e o Iluminismo, que defendiam as liberdades individuais, combatiam a interferência da Igreja Católica na formulação e organização dos estados-nação.

Dessa forma, a diversidade cultural religiosa existente no Brasil sempre fora negada, perseguida ou massacrada, em detrimento da religião oficial, prevalecendo os valores privativos elegidos como verdade e legitimados como parâmetro ético-moral a serem observados.

Isso ainda permaneceu com o retorno do ER para a escola pública e laica, assegurado na Constituição de 1934 e nas posteriores, pois a tentativa de garantir a liberdade de crença permitia a manutenção da crença católica, uma vez que a mesma era a principal fornecedora de professores para ministrar a disciplina.

Essa situação foi mantida com a publicação da primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, da mesma forma a segunda, a Lei nº 5.962/1971, onde ficava estabelecido o ER confessional e interconfessional, respectivamente.

Nisso, prevalecia como concepção de vida e morte a orientação cristã católica, como modo de ser, sentido, significado e resposta quando solicitado sobre sua finitude.

Nesses termos, em todas as partes do mundo, muitas ciências estabelecem-se, criando parâmetros capazes de decifrar muitas perguntas, inclusive aquelas de estudar a religião, surgindo as Ciências da Religião.

As Ciências da Religião mesmo ganhando seu espaço acadêmico-científico como área de conhecimento somente no século XIX, com os estudos de Friedrich Max Müller (1823-1900), principalmente, desde a Antiguidade Clássica é possível registrar estudos destinados à religião, como os de Heródoto (USARKI, 2013).

Dessa forma, essa matéria acadêmica passa a ser institucionalizada, segundo as palavras do referido autor, a partir daí, estando presente praticamente em todos os continentes nas mais diversas instituições, sejam públicas ou privadas, atendendo as demandas de ordem sociocultural, político-econômica e educacional, onde a religião ocupa espaço privilegiado, por isso não poderia ser deixada de lado, devido a sua participação, influência e determinação nessas categorias de estudos, inclusive as educacionais.

As demandas educacionais relacionadas ao estudo da religião na escola pública e laica nesse último século estavam inscritas nas diversas legislações educacionais que nem sempre se preocupavam com a formação desses professores até início da década de 70. Mas podemos reescrever parte dessa história com vários dados disponibilizados que apontam nessa trajetória as Ciências da Religião, ainda como tentativa de tornar possível o estudo da religião na academia, sem necessariamente se voltar para a formação de professores de Ensino Religioso.

A experiência é a da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como indica Teixeira (2012, p. 535)

O curso de ciência da religião da Universidade Federal de Juiz de Fora é um dos pioneiros no Brasil. Sua história remonta ao início dos anos 1970, tendo sido antecedido pela criação do Colegiado de Ciências das Religiões, em 27 de junho de 1969.

A criação do curso de Ciências das Religiões, segundo o autor, teve sua aprovação no Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) em 1970. O primeiro e único vestibular ocorreu em 1976, para 10 vagas, sendo antecedido ainda pela criação oficial do Departamento de Ciências da Religião, em 10 de novembro de 1971.

O departamento enfrentou várias resistências, por isso não ofertou mais a graduação, sendo fortalecido somente no final da década de 80, com a chegada de novos professores, passando a ofertar a especialização (1991), o mestrado (1993) e o doutorado (2000) (TEIXEIRA, 2012).

A graduação retorna para a UFJF em 2011, com o bacharelado e licenciatura em Ciência da Religião, nome firmado em 1989, depois de ser chamado, inicialmente, de Ciências das Religiões e Ciência das Religiões, conforme indica o referido autor.

Ainda, segundo Teixeira (2012), o currículo do curso, baseado no modelo holandês tinha forte influência judaico-cristã, refletindo a proximidade com a Teologia, ou seja, da sua área de vinculação até o momento, segundo a tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essa proximidade vai se apresentar em todas as propostas de cursos existentes por todo Brasil, com o predomínio da Teologia cristã católica, em sua maioria, e com menos frequência da Teologia cristã protestante ou evangélica, como denomina o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último Censo realizado.

A experiência de Juiz de Fora abre precedentes para a institucionalização das Ciências da Religião nas IES, a princípio pública, com o bacharelado, apesar de formar apenas uma única turma, despontou como a primeira pós-graduação *stricto sensu* do país nessa área de conhecimento, sem ainda estabelecer qualquer relação com a licenciatura, para a formação de professores de ER.

Nesse mesmo período em que se estabelece a pós-graduação no país, com a regulamentação da disciplina nas leis educacionais, aumentam as discussões em torno da necessidade de um curso específico para a formação de professores e a escolarização da disciplina. Mas as experiências que encontramos de cursos de formação de professores estavam restritas, na sua maioria, as instituições cristãs católicas, permanecendo assim até meados da década de 90 do século passado (JUNQUEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2003; CARON, 2007).

Nesse período, também, é marcante na história dessa formação, a experiência no Pará, com o curso livre em Educação Religiosa, ministrado pela Arquidiocese de Belém em parceria com UFPA, sendo reconhecido somente em 2013 pela UFPA (RESOLUÇÃO Nº 4.376/2013 – CONSEPE/UFPA), por ocasião do concurso público na rede estadual de ensino do Pará que exigia a formação superior, uma vez que este Curso teve seus certificados emitidos pela Arquidiocese de Belém.

Ademais, podemos citar a experiência de Santa Catarina, com o Curso Superior de Educação Religiosa e Pedagogia, com ênfase em Educação Religiosa (CARON, 2007; JUNQUEIRA; FRACARO, 2011).

Esses cursos eram amparados na legislação educacional da época (LDB nº 5.692/1971), que prezava pelo modelo interconfessional ou teológico, privilegiando a metodologia centrada na educação da religiosidade dos alunos, apropriando-se da antropologia religiosa, permitindo, por outro lado, a manutenção da catequese, já que a abertura para o diálogo inter-religioso e o respeito às diferenças socioculturais pouco acontecia.

Nesse desenrolar da formação inicial de professores de ER no Brasil, tendo o Curso Livre de Educação Religiosa da UFPA, ministrado em parceria com a Arquidiocese de Belém, nas décadas de 80 e 90 do século passado, outras experiências que se mostraram fecundas, iniciaram em Santa Catarina, por meio do Projeto Magister.

Nessa trajetória, após várias tentativas de implantação da licenciatura no estado de Santa Catarina, esta chega por meio do Projeto Magister, que visava atender o déficit de profissionais de educação em diversas áreas de conhecimento, sendo desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE/SC), Secretarias de Educação Municipais, Prefeituras Municipais e Instituições de Ensino Superior (IES), envolvendo a população local e vários profissionais de educação (CARON, 2007; 2011).

Segundo Caron (2011), o Projeto Magister envolveu várias IES em 1996 na oferta do curso de formação inicial de professores de ER, como a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Licenciatura Plena em Ensino Religioso; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – Licenciatura Plena em Ciências da Religião e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso.

Do Sul, retornando para o Norte, com a primeira experiência da formação inicial, ainda em Educação Religiosa, chega a UEPA em 1999, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião (CLPCR), ocupando o espaço desta até hoje, tendo o funcionamento da primeira turma em 2000.

Além dessas IES, ainda em Santa Catarina, em 2008 o curso passa a ser ofertado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ): Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e no Centro Universitário São José (USJ): Ciência da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, destaca Caron (2007; 2011). E em 2009, os cursos de formação inicial passam a ser ofertados pelo Plano Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica (PARFOR), administrado pelo Ministério da Educação (MEC), na Plataforma Paulo Freire, em várias IES, como UEPA, UNC, entre outras.

Nessa trajetória de formação inicial, durante o período de 1998-2004 foi ofertado no estado do Amazonas o curso de Licenciatura Plena para professores de ER, pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), do Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) (CARON, 2007, 2011).

Dessa forma, em algumas IES a experiência da formação inicial desses professores foi mantida, enquanto em outras essa formação ocorreu num determinado período.

Nessa trajetória, antes mesmo de se pensar as CR como área referencial para a formação desses professores e como modelo pedagógico para o ER, a mesma vai se firmando na pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na UFJF e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Nesses termos, vale muito conhecer esses programas e suas relações diretas com as licenciaturas em CR, estreitando a relação entre pesquisa e ensino, tornando possível o estudo da religião na escola.

3.2 MAPEANDO A FORMAÇÃO: NOMENCLATURAS E SISTEMAS DE ENSINO

Em se tratando da dimensão política, epistemológica e pedagógica, no estreito estabelecido entre ER (componente curricular da EB) e as CR, área referencial adotada para formação desse profissional, constatam-se algumas dificuldades acerca dos encaminhamentos dados no reconhecimento e responsabilidade pelos Conselhos de Educação (CE), Sistema de Educação Básica (SEB) e IES, sendo que isso não exclui o próprio Estado, pois a liberdade religiosa é um dever prescrito no documento constitucional.

Diversas produções teórico-científicas buscam demonstrar a compreensão pedagógica desse componente curricular e a sua importância para a formação integral do cidadão. Mesmo que quase sempre venha sendo tomadas em vias legais, essas produções resguardam os pressupostos do Estado laico com o conhecimento da diversidade cultural religiosa do país como um direito que assiste a todos (JUNQUEIRA, 2010, 2011, 2013).

Nesse empreendimento teórico-metodológico, com a preocupação para o enfoque pedagógico do ER, dado após a promulgação da LDB/96, em substituição ao doutrinal ou catequético, destaca-se o FONAPER como mediador na leitura pedagógico-didática a partir da elaboração dos PCNER (1996), publicados em 1997 e da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião/Licenciatura em Ensino Religioso (1997), ambos encaminhados ao MEC diversas vezes nesses últimos 15 anos, pois

Desde seu primeiro Estatuto, o FONAPER defende uma concepção de ER focalizada em oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento religioso e não às formas institucionalizadas de religião, pois essas são entendidas como competências estritamente das confissões e tradições religiosas, promovendo assim, uma ruptura histórica com as concepções confessionais e interconfessionais que demarcaram o caráter histórico da disciplina.

Na sua carta de princípios, elaborada quando da sua instalação, o Fórum orientaria suas ações e atividades buscando a garantia que a Escola ofereça Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando.

Segundo essa carta de princípios, o FONAPER caracteriza-se como um espaço pedagógico que visa garantir o direito do educando em conhecer e valorizar a diversidade do fenômeno religioso enquanto substrato cultural e patrimônio da humanidade, bem como dar lugar para reflexões e propostas de encaminhamentos para a implementação do ER sem discriminação de qualquer natureza (Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção, disponível em (http://fonaper.com.br/documentos_concepcao.php. acesso em 02/07/2012)).

Essas ações do FONAPER vêm sendo registradas por Junqueira (2002, 2008, 2010, 2011, 2013), que tem se debruçado na historiografia e mapeamento desse componente curricular em nível nacional à luz da legislação educacional, principalmente, apresentando os

seus avanços e desafios, tais como os cursos de formação de professores, os aspectos da fundamentação teórico-metodológica desses cursos no contexto das CR, a identidade pedagógica da disciplina, a produção das pesquisas e sua circulação no cenário local e internacional, assim como por outros pesquisadores.

Para Junqueira (2002, 2008, 2010, 2011, 2013), o ER precisa ser encarado pelo Estado brasileiro na perspectiva da escolarização, representado pelos CE, SEB e IES como as demais áreas de conhecimento que integram o currículo da EB, provendo a formação inicial desses professores em área específica, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, políticas educacionais próprias, ou seja, ser concebido a partir da escola e não mais de uma ou outra confissão religiosa.

Seus estudos somam-se a outros, a exemplo de SENA et al. (2006), PASSOS (2007), JUNQUEIRA et al. (2011), OLIVEIRA et al. (2007), SANTOS (2009b), SCHLÖGL (2009), SOARES (2010), dentre outros, que defendem o modelo das CR e a identidade pedagógica do ER, em detrimento da superação dos modelos confessional e teológico, apontando para o primeiro como área referencial na formação desses professores e modelo pedagógico para o ER.

Segundo Passos (2007, p. 65),

Este terceiro modelo rompe com os dois anteriores em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do ER – autonomia localizada no âmbito da comunidade científica, dos sistemas de ensino da própria escola. Trata-se do modelo mais ideal, pouco explicitado, embora embutido em muitas recomendações mais atuais de fundamentação desse ensino, como no caso da proposta do Fonaper. Em suma, consiste em tirar as decorrências legais, teóricas e pedagógicas da afirmação do ER como área de conhecimento. Não se trata de afirmar o direito do cidadão em obter, com apoio do Estado, uma educação religiosa, uma vez que eles confessam uma fé (pressuposto político de tal ensino); nem mesmo de afirmar o propósito da religiosidade que, por ser inerente ao ser humano, deve ser aperfeiçoada no ato educativo; ou ainda, de postular a dimensão religiosa como fundamento último que direcionam a educação. Trata-se de reconhecer sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares.

Diante desse esclarecimento do autor, que precisamos conhecer melhor, as CR podem assegurar a abordagem da diversidade cultural religiosa na escola básica pública, sem se quer comprometer os princípios do Estado laico, mas para isso, o mesmo, responsável direto pelas normas e diretrizes dos cursos de formação, precisa compreender e reconhecer isso se posicionando, evitando assim, diversas interpretações dos dispositivos legais que

regulamentam a disciplina e a superação do lastro histórico estereotipado quase sempre associado a ela.

Esses aspectos em si, não correspondem a toda problemática dispensada sobre esse componente curricular, pois seu estatuto epistemológico no Brasil também é muito questionado, uma vez que recai sobre a nova área, nascida no século XIX na Europa, na Alemanha, e se instalando no país na década de 70 ainda de forma nascente, já conta com diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todas as regiões do Brasil.

Essa problemática evoca questões do tipo abordagem ou enfoque adotados no seu desenvolvimento científico, assim como seu objeto ou método de estudo, manifesto nas três possíveis nomenclaturas praticadas no Brasil: Ciências da Religião, a mais comum, Ciências das Religiões, a segunda mais comum e Ciência da Religião, a menos comum.

Embora entre os pesquisadores, os programas de pós-graduação e graduação da área não apresentam consenso com relação à nomenclatura desses cursos, por isso podemos encontrar três delas em uso no Brasil, tanto na pós como na graduação, como acima referido.

O caráter epistemológico das Ciências da Religião (CR) está envolto em questões e problemas internos ao campo disciplinar, envolvendo tanto seu objeto quanto seu método de estudo (FILORAMO; PRANDI, 1999). Sobre isso, os autores indicam quatro alternativas:

Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de *um* método científico e, do outro, também de *um* objeto unitário. Quem, ao contrário, como estes autores, prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não liceidade e até impossibilidade). Entre esses dois extremos há duas soluções intermediárias. Assim, há quem fale de ciência das religiões ou, então, quem preferi falar de ciências da religião (p. 13).

Apesar dessas questões, para os autores, as CR, no plural, não deixam de ser um campo disciplinar, com uma estrutura aberta e dinâmica.

Do mesmo modo, quem prefere as CR, no singular, não deixam de compartilhar dessa concepção. Defendo a singularidade da área, assim como sua estrutura multidisciplinar, como um campo de interseção de várias subciências e ciências auxiliares e uma maneira própria de integrar métodos de diferentes origens em prol de uma pesquisa original (USARSKI, 2006; 2007).

Essas questões, como a pluralidade metodológica das CR em prol de uma pesquisa original, praticamente, torna-se insipiente quando se trata da formação de professores. O que observamos reflete a problemática em torno do objeto e método, entre as diferentes nomenclaturas adotadas nos cursos de formação de professores.

Refletir sobre essa questão seria algo que aqui não temos pretensões de respostas definitivas, e sim de prestar considerações e contribuições importantes sobre essa discussão aplicadas na formação inicial desses professores.

Apesar dessas diferenças, a nomenclatura que se consolidou no Brasil foram as Ciências da Religião, como veremos a seguir no âmbito da pesquisa e da formação de professores para o ER.

Atualmente existem com recomendação e/ou reconhecimento da CAPES vários programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo presentes em todas as regiões do país, como discriminados na tabela abaixo:

Tabela 01: Relação de cursos Recomendados e Reconhecidos de Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões e Teologia constante na CAPES⁶

| Grande Área: Ciências Humanas | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|--------|------|------|---|---|
| Área: Teologia | | | | | | | | |
| Ord. | Programa | Nomenclatura/ Programas | IES | Início | UF | NOTA | | |
| | | | | | | M | D | F |
| 01 | Ciência da Religião | Ciência da Religião: 01 | UFJF | 1993 | MG | 5 | 5 | - |
| 02 | Ciências da Religião | Ciências da Religião: 09 | PUC/GO | 1999 | GO | 5 | 5 | - |
| 03 | Ciências da Religião | | PUC/MG | 2008 | MG | 4 | - | - |
| 04 | Ciências da Religião | | UEPA | 2011 | PA | 3 | - | - |
| 05 | Ciências da Religião | | UNICAP | 2005 | PE | 4 | - | - |
| 06 | Ciências da Religião | | FUFSE | 2014 | SE | 3 | - | - |
| 07 | Ciências da Religião | | PUC/SP | 1978 | SP | 5 | 5 | - |
| 08 | Ciências da Religião | | PUC/RS | 1993 | RS | 4 | - | - |
| 09 | Ciências da Religião | | UMESP | 1979 | SP | 6 | 6 | - |
| 10 | Ciências da Religião | | UPM | 2002 | SP | 4 | - | - |
| 11 | Ciências das Religiões | | Ciências das Religiões: 02 | FUV | 2011 | ES | - | - |
| 12 | Ciências das Religiões | UFPB | | 2007 | PB | 4 | - | - |
| 13 | Teologia | Teologia: 08 | FAJE | 1986 | MG | 6 | 6 | - |
| 14 | Teologia | | PUC/PR | 2009 | PR | 4 | 4 | - |
| 15 | Teologia | | FTBP | 2013 | PR | - | - | 3 |
| 16 | Teologia | | PUC/RJ | 1972 | RJ | 5 | 5 | - |
| 17 | Teologia | | PUC/RS | 1993 | RS | 4 | - | - |
| 18 | Teologia | | EST | 1983 | RS | 6 | 6 | - |
| 19 | Teologia | | EST | 2001 | RS | - | - | 4 |
| 20 | Teologia | | PUC/SP | 2000 | SP | 3 | - | - |

Legenda:

M (mestrado acadêmico);

D (doutorado acadêmico);

F (mestrado profissional).

Considerando os dados tabulados acima, percebemos que quatro dos programas em CR estão presentes em instituições públicas (mestrado – Universidade Federal de Sergipe (FUFSE) – Ciências da Religião; mestrado – Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Ciências da Religião; mestrado – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Ciências das

⁶Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=71000003&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=TEOLOGIA&descricaoAreaAvaliacao=FILOSOFIA%2FTEOLOGIA%3ASUBCOMISS%C3O+TEOLOGIA>, acesso em 11/07/2014.

Religiões; mestrado e doutorado – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Ciência da Religião) e oito confessionais, sendo cinco católicas (mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) – Ciências da Religião; mestrado e doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) – Ciências da Religião; mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) – Ciências da Religião; mestrado – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) – Ciências da Religião; mestrado e doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – Ciências da Religião), uma metodista (mestrado e doutorado – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) – Ciências da Religião) e duas presbiterianas (mestrado – Universidade Mackenzie (UPM); mestrado profissional – Faculdade Unida de Vitória (FUV) – Ciências das Religiões).

Dos 12 (doze) cursos apresentados e/ou recomendados pela CAPES, a maioria deles não apresenta em suas áreas de concentração ou linhas de pesquisa estudos voltados ao ER, muito menos a formação inicial desses professores, a não ser no programa da PUC/SP que, na área Fundamentos das Ciências da Religião, possui a linha de pesquisa Fundamentos do ER, como consta no site do programa⁷:

Busca-se recolher diferentes experiências de Ensino Religioso, em nível de primeiro e segundo grau, em vários estados brasileiros. Aplicam-se recortes históricos e geográficos para a configuração das propostas aí contidas, que são confrontadas com teorias consagradas na ciência da religião, assim como estudos no campo de ensino em vários países. Objetiva-se prestar uma contribuição a um tema atual no campo educacional brasileiro, especialmente na escola pública, oferecendo reflexos de fundo que possam subsidiar práticas específicas, de profissionais diretamente vinculados a esta atividade.

Outro programa que merece destaque, embora com singularidades, é o Programa de Pós-Graduação em Teologia, com mestrado e doutorado acadêmico da Escola Superior de Teologia (EST/RS), da Faculdades EST, que possui entre as suas áreas de concentrações a área Religião e Educação, sendo nesta uma das linhas de pesquisa Fenômeno Religioso e Práxis Educativa na América Latina, como consta no site do programa⁸:

Área de Concentração: Religião e Educação

A área desenvolve a pesquisa interdisciplinar sobre a relação entre religião e educação no contexto latino-americano com ênfase na formação continuada de educadores e na formação de pesquisadores. Focaliza a relação entre as diferentes manifestações do fenômeno religioso e a práxis educativa escolar, eclesial e dos movimentos sociais.

Linha de Pesquisa

Fenômeno Religioso e Práxis Educativa na América Latina

Nesta linha realizam-se pesquisas sobre a relação entre o fenômeno religioso e a educação em suas múltiplas formas e interfaces, compreendendo a análise das

⁷Disponível em: <http://pos.pucsp.br/cienciasreligiao>, acesso em 20/06/2012.

⁸Disponível em: <http://www.est.edu.br/pos-graduacao/>, acesso em 20/06/2012.

políticas, processos e práticas educativas, num enfoque interdisciplinar, na perspectiva da Teologia e da Educação com atenção para a práxis educativa das denominações religiosas, das instituições escolares e dos movimentos sociais na América Latina.

Esses programas têm contribuído com o ER em diversos aspectos, principalmente nos últimos citados, com a produção de pesquisas essenciais no campo epistemológico e pedagógico da disciplina e na formação desses professores, mais que ainda são escassos diante da necessidade, adequação e defesa como área referencial para esse componente curricular.

Dos programas em Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões listados abaixo, apenas quatro deles convivem com a graduação; os da UEPA, UFS, UFPB e UFJF, conforme tabela abaixo:

Tabela 02: Cursos de graduação em Ciência da Religião ou Ciências da Religião ou Ciências das Religiões que constam no site do MEC em 2014⁹

| <i>Ord.</i> | <i>Curso</i> | <i>Instituição</i> | <i>Grau</i> | <i>Modalidade</i> | <i>Situação</i> | <i>Total</i> | | | | |
|-------------|-------------------------------|--------------------|--------------|-------------------|-----------------|--------------|--------------|------------|-------|----|
| 01 | Ciências da Religião | UFS | Licenciatura | Presencial | Ativo | 10 | | | | |
| 02 | | UEPA | | | | | | | | |
| 03 | | USJ | | | | | | | | |
| 04 | | UERN | | | | | | | | |
| 05 | | UEL | | | | | | | | |
| 06 | | FURB | | | | | | | | |
| 07 | | UNOESC | | | | | | | | |
| 08 | | UNIMONTES | | | | | | | | |
| 09 | | UNISUL | | | | | | | | |
| 10 | | FECIPAR | | | | | | | | |
| 11 | | UNOCHAPECÓ | | | | | Em extinção | 01 | | |
| 12 | | UNEC | | | | | Extinto | 01 | | |
| 13 | | UEMA | | | | | Licenciatura | Distância | Ativo | 01 |
| 14 | | IESPES | | | | | Bacharelado | Presencial | Ativo | 03 |
| 15 | IESMA | Em extinção | | | | | | | | |
| 16 | FSB/RJ | | | | | | | | | |
| 17 | CEUCLAR | Distância | 01 | | | | | | | |
| 18 | Ciência da Religião | UFJF | Bacharelado | Presencial | Ativo | 01 | | | | |
| 19 | | UNC | Licenciatura | | Ativo | 02 | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | |
| 21 | UNIasselvi | | Distância | Ativo | 01 | | | | | |
| 22 | Ciências das Religiões | UFPB | Licenciatura | Presencial | Ativo | 02 | | | | |
| 23 | | | Bacharelado | | | | | | | |

Fonte: MEC: disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 14/06/2014.

Como podemos observar na tabela acima, dos 23 (vinte e três) cursos listados no site do MEC, 20 (vinte) estão ativos, 2 (dois) em processo de extinção (UNOCHAPECÓ e FSB/RJ), estando presentes em todas as regiões do país.

⁹Dados disponíveis no e-MEC que informa as Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados no país. O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente.

Segundo a base de dados do e-MEC existem 16 cursos de licenciatura no país em plena atividade, sendo que o curso da UNOCHAPECÓ encontra-se em processo de extinção.

Desses 16 cursos, temos 2 deles na Região Norte (UEPA: Belém – Ciências da Religião; FECIPAR: Paraíso do Tocantins – Ciências da Religião); 4 na Região Nordeste (UFS: São Cristóvão – Ciências da Religião; UERN: Natal – Ciências da Religião; UEMA: Açailândia, Bacabal, Balsas, Caxias, Nina Rodrigues, Santa Inês, São Luís, Timbiras – Ciências da Religião; UFPB: João Pessoa – Ciências das Religiões); 2 na Região Sudeste (UNIMONTES: Montes Claros – Ciências da Religião; UFJF: Juiz de Fora – Ciência da Religião) e 8 na Região Sul (USJ: São José – Ciências da Religião; UEL: Londrina – Ciências da Religião; FURB – Blumenau, Rio do Sul, Brusque – Ciências da Religião; UNOESC – Maravilha, São Miguel do Oeste – Ciências da Religião; UNISUL – Içara – Ciências da Religião; UNOCHAPECÓ: Chapecó – Ciências da Religião; UnC: Canoinhas, Curitiba – Ciência da Religião; UNIASSELVI: Alagoinhas, Itabuna, Jacobina, Paulo Afonso – SC; Salvador, Teixeira de Freitas/BA; Serra/ES; Itumbiara, Porangatu, Posse/GO; São Luís/MA; Campo Grande, Maracaju/MS; Colíder/MT; Belém, Cametá e Marabá/PA; Curitiba, Maringá/PR – Ciência da Religião).

Dessas IES, apenas a UNIASSELVI oferta o curso em outros estados brasileiros (BA, ES, MA, PA, PR), alcançando outras regiões do país sem registro de oferta de cursos para a formação desses professores, como o Centro-Oeste (GO, MT, MS).

Esses dados disponíveis no site do MEC demonstram que, em quase todas as regiões do país, a formação docente para o ER já é uma realidade que vem ocorrendo desde a segunda metade da década de 90, sendo predominante, segundo a tabela, a nomenclatura Ciências da Religião, defendido como área do conhecimento referencial para formação de professores de ER, e a sua transposição didática, assim como os conteúdos ministrados nesse componente curricular (PASSOS, 2007; SOARES, 2010).

Nesse sentido,

As Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação. a educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o preceito religioso como um elemento comum às demais áreas que fazem parte do currículo e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, nesse modelo não se afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social do educandos [...]. Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, sendo que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano. (PASSOS, 2007, p. 65-66).

Nesses aspectos teórico-metodológicos e legais apresentados, percebemos o quanto as Ciências da Religião têm muito a contribuir para leitura e decodificação do fenômeno religioso na sociedade brasileira e na escola, em atendimento aos pressupostos do Estado laico com a formação educacional do cidadão.

3.3 PARADIGMAS CURRICULARES: ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No Brasil, as CR têm ocupado o espaço das IES como área de conhecimento referencial para a formação de professores de ER (SENA et al., 2006; PASSOS, 2007; JUNQUEIRA, 2010; SOARES, 2010).

As CR como área de conhecimento ou campo de estudos da religião no país é relativamente atual e está impregnada de muitas discussões e controvérsias, principalmente quando se trata do seu estatuto epistemológico e o seu perfil teórico-metodológico, como se pode observar abaixo:

Está em pleno desenvolvimento entre nós um debate que visa definir o perfil teórico-metodológico desta área acadêmica, ainda em fase de consolidação. Não há consenso sobre várias questões: a disciplina consiste num campo de estudos interdisciplinar ou é uma disciplina unitária? Trata-se de uma ciência ou são ciências? Deve a religião ser considerada como um fenômeno de “originalidade irreduzível” ou como derivação de outras instâncias da realidade, como a sociedade, a psique e a cultura? (SOARES, 2010, p. 107).

Segundo observações do autor, essas questões ainda estão longe de encontrar um consenso no Brasil, observações essas também compartilhadas por outros pesquisadores (CARMUÇA, 2008; TEIXEIRA et al., 2008).

Além disso, também observamos que as CR não compõem ainda uma área de conhecimento autônoma junto às outras que integram à grande área Ciências Humanas, conforme organização da CAPES, estando vinculada a grande área Teologia/Filosofia, subcomissão Teologia.

Diferentemente da Teologia, as CR adota outro percurso teórico-metodológico, baseado na empiria da manifestação/experiência religiosa e na abordagem das Ciências Humanas, sem o pressuposto da fé para nortear seu desenvolvimento e aplicação.

Embora esteja mergulhada em diversas compreensões,

Esse estudo, assim como os outros, pode ser visto tanto pela singularidade da abordagem e da pluralidade de objetos (Ciência das Religiões) como pela singularidade de abordagem e de objeto (Ciência da Religião), e ainda como abordagens e objetos plurais (Ciências das Religiões) (PASSOS, 2007, p. 117).

Nesse bojo de interpretações, encontramos as produções teórico-metodológicas que circulam no país. São artigos, dissertações, teses, dentre outras produções acadêmicas que abordam essa multiplicidade de olhares, que não deixarão de estarem presentes na organização dos cursos de licenciatura em CR.

Desse ponto de vista, o paradigma adotado até então está inscrito nessa nova ciência, iniciada no século XIX, sob os cuidados de Friedrich Max Müller (HOCK, 2010, USARSKI, 2006, 2007).

Usarski (2006) nos apresenta uma compreensão singular da CR, em entrevista dada aos alunos do PPGCR/PUC/SP, com a seguinte resposta:

O que é “Ciência da Religião”?

Ciência da Religião é a disciplina empírica que investiga sistematicamente religião em todas as suas manifestações. Um elemento-chave é o compromisso de seus representantes com o ideal de neutralidade ante os objetos de estudo. Não se questiona a “verdade” ou a “qualidade” de uma religião. Do ponto de vista metodológico, religiões são “sistemas de sentido formalmente idênticos”. É especificadamente esse princípio metateórico que distingue a Ciência da Religião da Teologia.

O objetivo da Ciência da Religião é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos reais do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo dos fenômenos religiosos concretos, o material é exposto a análise comparada. Isso leva ao entendimento das semelhanças e diferenças de religiões a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O reconhecimento de traços comuns do cientista da religião permite deduzir elementos que caracterizam a religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal.

A Ciência da Religião tem estrutura multidisciplinar. Trata-se de campo de interseção de várias subciências e ciências auxiliares. A História da Religião, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião são as mais referidas. Mas há outras, por exemplo, a Geografia da Religião ou a Economia da Religião, matéria que atualmente ganha força na Universidade de Tübingen, Alemanha. No Brasil, na área da Ciência da Religião são frequentemente citados as teorias e os resultados da Etnologia e da Antropologia (USARSKI, 2006, p. 126-127).

Para o autor, a CR possui estatuto epistemológico próprio, com objeto e método de estudo definido, no caso, a religião, em toda a sua multiplicidade e complexidade, sem os pressupostos da fé, diferentemente da Teologia, que fica restrita a confessionalidade cristã.

A estrutura multidisciplinar que caracteriza essa área de conhecimento para o estudo da religião em todas as suas manifestações, acaba por romper com as práticas científicas modernas, baseadas na prática monodisciplinar, restringindo a visão de realidade e apreensão de conhecimento, como destaca Passos:

O estudo da religião rompe com a epistemologia moderna centrada na prática monodisciplinar e, por decorrência, na visão fragmentada da realidade; epistemologia que, ao menos em suas abordagens hegemônicas, negou lugar à religião e, muitas vezes, ao seu estudo (PASSOS, 2007, p. 43).

Essa tendência atual nas ciências não se restringe apenas às diferentes nomenclaturas das CR, geradora de muitos embates entre os pesquisadores da área e de certa forma, nos programas de pós-graduação e graduação (licenciatura e bacharelado), frente à singularidade e/ou pluralidade e abordagens metodológicas e objetos (FILORAMO; PRANDI, 1999; TERRIN, 2003; GRESCHAT, 2005; CARMUÇA, 2008; HOCK, 2008; TEIXEIRA et al.,

2008), embora hoje seja mais visto como algo promissor do que um problema no fazer e ser científicos, como nas analogias abaixo:

Esse não parece ser um problema exclusivo dos estudos da religião. Poderíamos encontrar analogias, por exemplo, no caso da Ciência(s) política(s), da Ciência(s) da educação(s) ou da Ciência(s) médica(s). A proposta da abordagem interdisciplinar, cada vez mais instigante, no âmbito dos estudos epistemológicos e pedagógicos pode lançar novas luzes sobre essa temática, de forma que a discussão metodológica sobre o singular e o plural assuma, nesse âmbito, uma dinâmica mais dialética na busca de interações, superações e sínteses (idem, p. 117).

Dessa forma, essas questões e problemas vão se reproduzir, também, na organização e nos pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de graduação, em especial, os de licenciatura plena, nos moldes do art. 62 da LDB, capaz de habilitar profissionais para atuação nos Anos Finais do EF e EM; tanto quanto localizamos diferentes nomenclaturas para esses cursos no país.

Junqueira (2010, 2011) afirma que esses cursos encontram bases legais específicas e gerais para seu funcionamento e reconhecimento nos sistemas de ensino básico e superior, nas seguintes leis: LDB/1997; Lei 9.475/1997; Parecer CP n° 097/1999; Resolução CNE/CP 1/2002, alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2,/2004, acrescida pela Resolução CNE/CP n.º 1.

Segundo consta na base de dados do MEC (e-MEC), as Ciência(s) da(s) Religião ou Religiões constituem a base epistemológica para a formação desses professores, e a sua transposição didática, os conteúdos a serem ensinados no ER (PASSOS, 2007; SOARES, 2010; JUNQUEIRA, 2010 e 2011) e como já vimos, as CR têm sido responsáveis pelos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a organização curricular de tais cursos, fundadas nas referidas leis e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹⁰, no caso das licenciaturas, sejam eles na modalidade presencial ou à distância.

Dessa forma, os aspectos legais que regulamentam os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino para esses cursos, seguem abaixo discriminados, assim como a organização curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e a distância em Ciência(s) da(s) Religião ou Religiões.

Antecipamos, desde já, que os cursos de licenciatura organizam-se de acordo com as referidas Diretrizes, cumprindo a carga horária de no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas)

¹⁰Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. Também, alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

horas, articuladas com a teoria e prática, incluindo o mínimo de 400 (quatrocentas) horas de prática; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 1800 (mil e oitocentas) horas de conteúdos de natureza científico-cultural e acrescido de mais de 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico.

Essas informações constam nos currículos disponíveis nos web sites das instituições formadoras dos cursos de licenciatura plena em Ciência(s) da Religião ou Religiões, conforme tabela abaixo:

Tabela 03: Aspectos gerais da organização curricular dos cursos de licenciatura plena em Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões.

| <i>Ord.</i> | <i>Curso</i> | <i>Instituição</i> | <i>CH Científico-Culturais</i> | <i>CH Prática/ Estágio/ Atividades</i> | <i>CH Total</i> | <i>Legislação</i> |
|-------------|-----------------------------|----------------------|--------------------------------|--|-----------------|--|
| 01 | Ciências da Religião | UFS ¹¹ | 2.100 | - 405 300 | 2.805 | Criação do curso Resolução nº 35/2011 – CONSU |
| 02 | | UEPA ¹² | 2.200 | 400 400 200 | 3.200 | Reconhecimento Resolução nº 435/03. |
| 03 | | USJ/SC ¹³ | 2.628 | - 432 - | 3.060 | Resolução nº 050/10. (08 semestres) CONSUNI 10/08 038/09 |
| 04 | | UERN ¹⁴ | 1.950 | 405 525 200 | 3.080 | Criação do Curso: Resolução 034/2001 – CONSEPE; Vínculo do Curso com Campus de Natal: Resolução 045/2004 – CONSEPE; Parecer de Reconhecimento de Curso: Parecer 076/2006 – CEE; Reconhecimento do curso: Decreto Nº 19.818/2007; Homologação do PPC: Resolução 048/2008- CONSEPE Ato de homologação de renovação de reconhecimento de curso: Parecer 038/2012 – CEE; Renovação de Reconhecimento: |

¹¹Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/615>, acesso em 25/12/2013.

¹²Disponível em: http://www.uepa.br/portal/ensino/ciencias_rel_matriz_curricular.php, acesso em 04/03/2013.

¹³Disponível em: http://www.usj.edu.br/templates/169/conteudo_visualizar_dinamico.jsp?idConteudo=6170&idUser=1301930&idEmpresa=194&tituloConteudo=Gradua%E7%E3o%20-%20Ci%Eancias%20da%20Religi%E3o, acesso em 25/12/2013.

¹⁴Disponível em: http://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=CANATAL&cur_cd=1019200&grd_cd=20071&cur_nome=Ci%Eancias+da+Religi%E3o&grd_medint=8&item=grade, acesso em 04/03/2013.

| | | | | | | |
|----|----------------------------|---------------------------|-------|--------------------------|-------|---|
| | | | | | | Decreto 22.946/2012. |
| 05 | | UEL ¹⁵ | 1.095 | - 140 - | 1.235 | Resolução CEPE nº 097/2011 – UEL/PR. |
| 06 | | FURB ¹⁶ | | 504 486 252 72 | 3.474 | Autorização: Parecer CEPE/FURB nº 306, de 03/12/1996. Reconhecimento Decreto Estadual SC nº 1607, de 05/09/2000. Renovação de reconhecimento: Decreto Estadual SC nº 1562, de 28/05/2013. |
| 07 | | UNOESC ¹⁷ | 1.815 | 345 405 135 | 2.700 | Portaria nº 220/2009 – SC. Reconhecimento: Portaria nº 1.586/2003 – SC. |
| 08 | | UNIMONTE S ¹⁸ | 2.400 | 540 520 240 | 3.700 | Autorização: Resolução nº 076/2006 – CEPEX. (2007). |
| 09 | | UNISUL ¹⁹ | 1.950 | 300 - - | 2.250 | - |
| 10 | | UNOCHAPE CÓ ²⁰ | 2.430 | - 405 - | 2.835 | Resolução nº 20 – Conselho Universitário, de 14/04/2008. |
| 11 | | FECIPAR | - | - | - | Decreto nº 4.073, de 8 de junho de 2010 do estado de Tocantins, Parecer nº 321/2009 – CEE/TO. |
| 12 | | UEMA ²¹ | | 400 405 230 230 | 3.015 | Resolução nº 138/2011 – CEE/MA |
| 13 | Ciência da Religião | UFJF ²² | 1.260 | 180 400 - | 1.840 | Resolução nº 67/2011 – MEC/UFJF/CSG. |

¹⁵http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2011/resolucao_97_11.pdf, acesso em 04/03/2013. O curso da UEL é ofertado como segunda licenciatura, perfazendo uma carga horária total de 1.235 horas, sendo 140 horas ofertadas como Prática de Ensino e Estágio Curricular, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Religião – Habilitação Ensino Religioso, conforme Resolução CEPE nº 097/2011 – UEL/PR.

¹⁶Disponível em: <http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>, acesso em 04/03/2013.

¹⁷Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/ci%C3%A9ncias%20da%20religi%C3%A3o/sao-miguel-do-oeste/matriz>, acesso em 04/03/2013.

¹⁸Disponível em: <http://www.unimontes.br/index.php/component/content/article/4761-ciencias-da-religiao-montes-claros>, acesso em 19/06/2014.

¹⁹A Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado é ofertada na matriz curricular da UNISUL sob o nome Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio I e II, perfazendo uma carga horária total de 300 horas (CARON, 2007, p. 383).

²⁰Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br/religiao/o-curso/matriz#menu-sobre-curso>, acesso em 04/03/2013.

²¹Disponível em: <http://www.uma.br/graduacao/cursos-da-uma>, acesso em 04/03/2013.

²²Disponível em: <http://www.ufjf.br/decree/graduacao/grade/>, acesso em 04/03/2013.

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|--|-------|-------------------|-------|--|
| 14 | | UNC ²³ /SC – Universidade do Contestado | | | 2.835 | Resolução 22/2012 – CONSUN/UnC |
| 15 | | UNIASSELV I ²⁴ – Centro Universitário Leonardo da Vinci | 2.800 | 400 400 200 | 2.800 | Portaria MEC 13, de 16/10/2013. (07 semestres – distância) Criado Resolução nº 023B/2010 |
| 16 | Ciências das Religiões | UFPB ²⁵ | 2.370 | - 405 105 | 2.880 | Portaria DIREG/MEC 407, de 30/08/2013. |

Fonte: e-MEC e web sites dos cursos (ver nota de rodapé).

Cada um dos cursos possui especificidades próprias, sendo que alguns já foram apresentados acima e os outros estão em fase de análise de dados, por exemplo, algumas IES mantêm ainda alguns cursos somente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como a UEMA, UNEC, UNISUL e outras ampliaram a oferta do regular para o PARFOR, como a UEPA, FURB, entre outras.

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a organização desses cursos, os mais comuns na literatura vigente apontam como objeto e método o fenômeno religioso e a fenomenologia, respectivamente (SENA et al., 2006; JUNQUEIRA, 2002, 2010, 2011; OLIVEIRA et al., 2007; PASSOS, 2007; SOARES, 2010).

Essa concepção se fez presente, inicialmente, nos PCNER e na própria sugestão da proposta de diretrizes para o curso de formação de professores, como explicitamos na íntegra (anexo):

A referida Proposta é decorrente de todo processo de amadurecimento de pesquisas, produções, formações, dentre outros, dessa componente curricular que integra a base nacional comum na EB (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2010), encaminhada pelo próprio FONAPER e outros setores competentes, como a pós-graduação e os órgãos de que fomentem a pesquisa, ensino e extensão.

Descreve, também, a aplicação e preocupação com a prática do conhecimento científico, na conjuntura atual, que requer uma maior integração com outras áreas e o tratamento adequado com o estudo da religião na diversidade cultural religiosa do país, sem negar àqueles o direito de não professar crença religiosa alguma, pautando sua prática na interculturalidade de conhecimentos, sejam eles transcendentais ou imanentes.

²³Disponível em: http://www.unc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=982&Itemid=110, acesso em 25/12/2013.

²⁴Disponível em: <http://www.grupouniasselvi.com.br/SiteAssets/Paginas/Servi%C3%A7os/Documentos-Acad%C3%AAmicos/Cat%C3%A1logo%20Institucional%202014.pdf>, acesso em 29/06/2014.

²⁵Disponível em: <http://sistemas.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/1038>, acesso 18/04/2014.

Segundo Oliveira et al. (2007, p. 102) “O objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, assumindo a conceituação de religião dada pelo latim *religio*, na forma de sua derivação: *relegere*, que em português significa “reler””, ou seja, na escola o enfoque dado a religião é de estudo e releitura dessas manifestações/experiências na sociedade, tendo em vista o valor e o significado que essas ocupam na existência dos seres humanos, desde sempre, oportunizando o conhecimento dessas. Antecipamos que o desconhecimento seja ainda um fator de desrespeito, intolerância e discriminação por motivação religiosa.

Nisso posto, “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 à complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a Educação e a Religião” (idem, p. 101), que em outras palavras trata-se da abordagem científica da religião na escola a partir da empiria religiosa, ou seja, das experiências e manifestações com auxílio das diversas ciências que se ocupam da religião (história, psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, dentre outras), privilegiando a fenomenologia religiosa que estuda os fatos religiosos em sua intencionalidade (seu *eidós*), ou seja, em sua essência, como melhor explicita Croatto (2010, p. 25):

[...]: a fenomenologia parte necessariamente dos fenômenos religiosos (fatos, testemunhos, documentos), contudo, explora especificadamente *seu sentido*, sua significação para o ser humano específico que expressou ou expressa esses mesmos fenômenos religiosos.

Essa forma de compreender os fenômenos religiosos, já que são múltiplos e variados, permitem perceber que os atos religiosos possuem também uma estrutura nas suas ações e não só sentido, como destaca o autor.

Essas formas de entender o sentido dos fenômenos e o que eles significam nas suas múltiplas manifestações, segundo Croatto (2010), são melhores compreendidas quando situados no contexto histórico, pois o estudioso pode localizar esses fenômenos em seu contexto vivencial.

Outro aspecto relevante da fenomenologia consiste em

Ressaltar a vivência do outro implica numa redução do próprio juízo de valor do estudioso; é o que Husserl chama de “*redução eidética*” (=suspensão do juízo próprio em favor da intenção do ser humano religioso) ou uma *epoché*. É uma atitude fundamental quando se quer partir dos fatos religiosos em sua função existencial e não da interpretação de quem o estuda.

É evidente, contudo, que é impossível não interpretar; mas é preciso ter consciência de que o primordial é a experiência de quem se expressa religiosamente e não a leitura do estudioso.

Os fenômenos religiosos são *históricos*, vividos em um âmbito cultural, linguístico, institucional e social delimitado (CROATTO, 2010, p. 26-27).

Sobre esses aspectos, Croatto (2010), a partir de Husserl, reforça o caráter central da fenomenologia, em favor da intenção do homem religioso *homo religiosus*, que só pode ser compreendida se o fenomenólogo entrar em sintonia com a intenção originária, capturando o núcleo dessa experiência não para ele, mas para o *homo religiosus*.

Essa suspensão de juízo permite, dessa forma, a superação do julgamento de valor, de verdade no estudo da religião a partir do momento que cada pessoa pode conhecer qual o sentido da experiência religiosa ou não, assim como o que ela representa e significa não partindo da concepção de quem estuda, mas do fenômeno estudado.

Essa reflexão é de suma importância e não contempla na totalidade a realidade das abordagens de cada curso, apenas parte da produção bibliográfica existente, que na sua maioria aponta para a fenomenologia, além do estudo comparado das religiões, também conhecido como história das religiões, da hermenêutica, já que na prática, todos eles não deixam de ser uma fenomenologia-hermenêutica da religião.

3.4 O LUGAR DA MORTE NO CURRÍCULO E NO ENSINO RELIGIOSO

Dando continuidade a discussão e apontando para os aspectos pertinentes a legislação educacional que discorre no sentido de ressaltar a formação cidadã e o mundo do trabalho, destaca-se o Ensino Religioso (ER), no currículo da escola básica, como espaço de diálogo e interseção entre Educação e Tanatologia.

Segundo a legislação educacional, o ER, assegurado no art. 210, § 1º, da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, e na LDB/1996, no art. 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997, é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo-se disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do país e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O ER assume a compreensão de área de conhecimento, de acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/1998).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Básica, esse componente curricular amplia-se, pois integra à base nacional comum, segundo o art. 14, da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, assegurando, nesses termos já citados, a formação comum.

Embora existam diversos dispositivos legais que assegurem seu espaço no currículo e sua natureza pedagógica, esse componente curricular tem ainda sido alvo de polêmicas:

Estamos diante de um tema polêmico. Não por acaso, esta foi a primeira emenda à LDB. A república Federativa do Brasil é laica, significa dizer que, de um lado, inexistente religião oficial face a separação total entre Estado e Igreja; de outro, não pode haver relações de dependência, ou aliança, **ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público**. É preciso compreender que a previsão constitucional de algumas vedações dirigidas aos entes federativos objetiva garantir o equilíbrio federativo, a harmonia e a coesão sociais e, evidentemente, no caso da opção religiosa, o respeito à escolha de cada um.

Mas é preciso compreender, também que, ao ser formalmente constituído como uma federação leiga, o Brasil não é um Estado ateu. Tanto é assim que, no preâmbulo da Constituição, os representantes do povo brasileiro proclamam: “[...] *promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil*”. (CARNEIRO, 2011, p. 39)

A não compreensão do ER como área de conhecimento e como componente curricular é assistida por muitas questões de natureza pedagógica, epistemológica e política, envolvendo diretamente o Estado e os conselhos/sistemas/instituições de ensino na regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos e estabelecimento das normas para habilitação e admissão dos professores, uma vez que as igrejas saem de cena, como aponta Passos,

De fato, desde a nova LDB, o Ministério da Educação não conseguiu implantar uma política de ER que superasse a clássica questão da separação Igreja-Estado, o que significou não conseguir sustentar uma proposta consistente desse ensino: do ponto de vista antropológico, como uma dimensão humana a ser educada; do ponto de vista epistemológico, como uma área de conhecimento com estatuto próprio, conforme indica a Resolução n. 2/98, da Câmara da Educação Básica; e, do ponto de vista político, como uma tarefa primordial dos sistemas de ensino e não das confissões religiosas (PASSOS, 2007, p.14).

Essa responsabilidade até então deixada de lado pelo MEC, mesmo estando prevista na legislação educacional, implicou na organização do FONAPER, em 1995, congregando pesquisadores desse componente curricular que posteriormente se debruçaram na elaboração dos PCNER, em 1996, haja vista que na elaboração/publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, o ER não foi contemplado.

Para o MEC, os PCN representam

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (PCN, 1997, p. 13).

Nesses termos, os PCNER (2009) têm sido, até então, o principal documento na orientação acadêmico-científica do ER e da sua prática educativa no país no modelo das Ciências da Religião. Mesmo não sendo este o predominante, coexiste com outros modelos de ER, que a nosso ver, contrariam os pressupostos da legislação educacional.

É por meio da orientação desse documento que fazemos a leitura pedagógico-didática e metodológica do ER, e que por onde podemos estabelecer relações diretas com a Tanatologia, pois

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente 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 necessita:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas, o contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas em estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável (PCNER, 2009, p 46-47).

Ao propor a leitura e decodificação do fenômeno religioso como uma construção sociocultural, apontando para a transcendência na superação da finitude humana e na busca do sentido existencial, reconhecemos nossa humanidade e nossa dificuldade em nos compreender como sujeitos do conhecimento que estamos sempre a nos perguntar: Quem sou? De onde vim? Para onde vou?

Essas questões não eliminam e nem colocam determinados conhecimentos sobre outros, uma vez que todos os conhecimentos são produções humanas que buscam fundamentar, (re)significar e melhorar suas condições, logo todos precisam estar disponíveis e isso não exclui o conhecimento religioso.

Essa compreensão não consiste mais na codificação desse conhecimento (conhecimento adquirido como produto por meio de doutrinas, leis, ensinamentos, ritos, história etc.), algo próprio no interior das tradições culturais religiosas, porém já superado na legislação educacional, mas o educando é desafiado a (re)leitura, ou seja, a decodificação (interpretar, analisar, entender como, por que, para que em que se deu esta codificação) do fenômeno religioso na diversidade cultural religiosa da sociedade, tendo em vista a compreensão da finitude humana, na formulação do questionamento existencial, em profundidade.

Esse questionamento vem sendo trabalhado de diversas formas nos tempos e espaços, unificando-se à vida coletiva e prática, em sua orientação frente a essa dimensão do ser, como podemos observar nos critérios para organização e seleção dos conteúdos e seus pressupostos didáticos de caracterização geral do ER:

Hoje, o fenômeno religioso é a busca do Ser frente à ameaça do Não Ser. Basicamente, a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além da morte:

a Ressurreição;
a Reencarnação;
o Ancestral;
o Nada.

Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo uma estrutura comum. E é desta estrutura comum que são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Assim, na pluralidade da Escola brasileira esses critérios para os blocos de conteúdos são:

Culturas e Tradições Religiosas;
Escrituras Sagradas;
Teologias;
Ritos;
Ethos (PCNER, 2009, p. 49-50).

A busca do ser frente à ameaça do não ser evidencia o conhecimento de que o ser humano tem acerca da sua finitude, ou seja, que ele é um *ser-para-a-morte*, tão presente na codificação do conhecimento racional e inerente ao conhecimento religioso.

Esse conhecimento, inerente ao ser humano, desde sempre, é marcado pelo mistério, fazendo com que este recorresse, na maioria das vezes, a *Transcendência*, não muito diferente dos dias atuais, embora o tratamento dado a morte a partir do final do século XIX seja outro.

Nesses termos, a humanidade vem ensaiando diversas respostas, sendo as mais recorrentes a ressurreição, a reencarnação e a ancestralidade. Sendo que, essas concepções defendem a continuidade da vida, dotando-a de sentido e significação variados, na busca da tão sonhada felicidade.

A concepção do nada, compreendida aqui como finitude, ou seja, da morte física como cessação da existência que atribui à vida, na maioria das vezes, a sua dimensão imanente e material, tem sido objeto de estudo do fazer filosófico e de certa forma, o científico, há mais de dois milênios, mesmo coexistindo divergência entre alguns filósofos que se atêm a transcendência. Essa concepção passa a ser bem mais difundida a partir do século XVIII até os dias atuais.

Nesses termos, cada uma dessas respostas, segundo os PCNER, organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum, de onde são retirados os critérios para organização, seleção dos conteúdos e objetivos do ER, outrora já citados, na diversidade cultural religiosa da sociedade e escola, em cinco eixos temáticos: cultura e tradições religiosas, escrituras sagradas escritas e orais, teologias, ritos e *ethos*.

Ao direcionar a sua prática educativa para as possíveis respostas dadas a morte e a finitude pela humanidade na busca de sentido, de valor e de significado para a existência humana, já que o morrer corresponde ao constante viver, podemos estar apontando para questão levantada acerca do objeto próprio de estudo do ER escolar, que na sua multiplicidade de compreensões não deixa de orientar para a morte. “Portanto, é baseado na concepção que temos do que acontece depois da morte que organizaremos o sentido para as nossas vidas” (SCHOCK, 20102, p. 387).

Para o autor, embora seja visível a multiplicidade de objeto próprio do ER escolar (OPER), pelo menos uma dezena constatado, conforme seu estudo analítico-propositivo, a partir dos PCNER, do livro de visitas do FONAPER, do banco de teses (13), dissertações (70) e monografias (122) do Grupo de Estudos em Educação e Religião Formação Docente e Educação Religiosa (GPER), dos eventos e publicações dos anais do VI Simpósio de Ensino Religioso da EST, e do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado de

Educação do Paraná, tenta descobrir o cerne dessa divergência na questão da morte, ou melhor, do que ocorre após a morte apresentando sua concepção “A *ressurreição* é a lente pela qual vejo a morte e, conseqüentemente, a vida em todas as suas dimensões e suas relações” (SCHOCK, 2012, p. 387).

Segundo o autor, ao descobrir essa relação como foco dessa divergência, ao mesmo tempo percebe suas implicações, quando

Uma vez confirmado que as perspectivas de vida pós-morte regularão o foco desejado para um OPER, entramos num campo de difícil resolução, já que as quatro concepções são antagônicas, quando não excludentes entre si. O *nada* obviamente ignora qualquer possibilidade pós-morte; a *ressurreição* e a *reencarnação* são facilmente compreendidas como antagônicas por quem conhece mais aprofundamente ambas as concepções; já uma possível relação dialógica entre a *reencarnação* e a *ancestralidade* precisaria ser melhor estudada em especial por quem seja adepto desta última perspectiva, pois é mais adequado que cada um fale a partir de sua perspectiva na proporcionalidade de nossa distanciamento e desambientação desta perspectiva. Como um estudo pormenorizado destas exigiria uma extensa pesquisa que não poderia ter lugar neste trabalho por questão de abrangência e foco, optei, por parecer mais justo, falar a partir da minha própria perspectiva identitária em relação ao OPER (SCHOCK, 2012, p. 388).

Entrar no seria, se o autor não percebesse a relação intrínseca e inerente que esse componente curricular tem com a morte e com a vida, dando a esta ou estas um fim, o menos comum, ou a sua continuidade, o mais comum, conduzindo e orientando comportamentos e valores, ideais, crenças, desde sempre, nas sociedades.

Não vejo isso como um campo de difícil resolução, já que no modelo das CR persiste a abertura e a sensibilidade para (re)leitura da questão da morte, tão comum, nas múltiplas religiões, filosofias e ciências, na busca da superação dessa dimensão, sempre presente, mas que continua assustando homens e mulheres, já que em nossa prática educativa não possa ocorrer a codificação.

O aluno não é orientado para uma ou outra concepção, nem incentivado a praticar suas determinações, antes de tudo é um sujeito aberto aos diversos conhecimentos acumulados e elaborados historicamente, organizados pela escola, assegurado sua liberdade para aprender e o acesso à formação integral por meio da base nacional comum, sem prejuízos para o Estado laico, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Ao se deparar com as múltiplas respostas, esse aluno desperta para o *ethos* que não só orienta a sua concepção, mas a do outro, percebendo suas relações, diferenças e principalmente que a questão da morte não nos afasta, pelo contrário, nos une e nos aproxima da nossa essência humana; por ser universal, a morte nos conecta de alguma forma; a morte é compartilhada por todos nós, independentemente de toda e qualquer diferença que se possa imaginar, quem sabe nela, encontraremos nossa tão sonhada e esperada unidade.

Na sua abordagem, consagra-se a interculturalidade de cosmovisões para uma convergência tão humana, que nos afasta de tudo mais que possa existir, a consciência de que um dia todos nós iremos morrer, por isso, essa abordagem, além de nos ser tão própria, pode nos ajudar a nos entender cada vez mais, em atitude de respeito, tolerância, liberdade e solidariedade, diante das perdas que enfrentamos o tempo inteiro.

É evidente que essa temática é um campo que precisa ser muito estudado e que não há pretensões aqui de finalizar esse diálogo, muito menos reduzir essa discussão. Até por isso mesmo que sendo estudado o currículo de um curso de graduação que se propõe formar professores para essa abordagem na escola, local esse marcado pela interdição e pela invisibilidade desses conteúdos, mas que aos poucos, vão sendo apresentados aos alunos, num tempo reduzido por um componente curricular marcado também pela interdição.

3.4.1 Propostas curriculares no ensino religioso da abordagem da morte no contexto escolar

Como já vimos até aqui, o ER em linhas legais, desde a segunda década de 90, almeja seu lugar junto à escolarização como um componente curricular dos horários normais das escolas básicas de ensino (JUNQUEIRA, 2002).

Nessa trajetória, o ER orienta-se por seu PCNER. Mesmo sendo um documento não oficial, demonstra o esforço do FONAPER e de diversos pesquisadores, professores, entidades civis ou religiosas, entre outras, em resguardar o direito à liberdade religiosa, ao exigir que este direito seja garantido pelo Estado.

Os PCNER, nos seus conteúdos, apresentam isso de forma coerente e sem prejuízos imediatos aos cidadãos, mas pelo contrário, esse documento esforça-se em predizer o valor e a grandeza que existe nas relações com os entes de elaborações transcendentais ou imanentes, sejam eles da natureza sagrada ou propriamente humana, resguardam o modo de ser nos limites legais durante o processo de escolarização dos educandos para uma convivência com respeito aos diferentes e às diferenças não somente religiosas.

Esse documento encontra na morte seu núcleo basilar para sua estruturação, do qual organiza toda sua prática educativa.

É a partir deste documento que encontramos por todo o território nacional várias propostas da abordagem da morte no contexto escolar, de onde vamos apenas nos referir de três deles: a Revista de Ensino Religioso Diálogo, algumas propostas de livros didáticos e por

fim, tomando nosso contexto da região Norte, as propostas curriculares que vêm sendo aplicadas nas escolas amazônicas.

A Revista de Ensino Religioso Diálogo, de publicação das Edições Paulinas surge em 1995, junto com o FONAPER, com a finalidade de também contribuir com a leitura escolarizada do ER, em atendimento aos anseios de profissionais e professores da área em pautar o ER que atende os pressupostos educacionais atuais, que tomam o estudo da religião como um direito de todos e um dos aspectos da formação integral do cidadão.

Segundo a *web site* da Revista²⁶, obtemos mais informações sobre sua proposta para o ER, como abaixo a seguir:

um periódico a serviço do diálogo inter-religioso na escola;
 um subsídio para a formação e informação do educador;
 um espaço de comunicação e troca de experiências.
 Periodicidade: quatro números anuais, lançados no início de cada bimestre letivo, nos meses de março, maio, agosto, outubro.
 Conteúdo: a revista é monotemática. Aborda temas pertinentes ao Ensino Religioso, enfocando-os sob vários aspectos. Além de artigos de fundamentação teórica, a revista apresenta experiências pedagógicas, sugestões de atividades e dinâmicas educativas, notícias sobre o ER, indicação de leitura e de subsídios relativos ao tema.

Em seus 18 (dezoito) anos de existência, a Revista Diálogo já dedicou duas edições em torno da temática da abordagem da morte, a primeira delas publicadas em 2001, intitulada *Vida e morte nas tradições religiosas*, abrindo espaço para a discussão da morte no contexto das culturas e tradições religiosas. Essa edição de número 23 reúne vários artigos em torno da morte abordando vários conteúdos como as representações da morte, vida e morte nas tradições religiosas, vida além da morte, céu, inferno, nirvana, medo, entre outros, subsidiando aos professores a abordagem desses conteúdos na escola e para seu próprio conhecimento.

A segunda publicação ocorreu em maio de 2011, com o título *Vida além da morte*, contendo em seu prefácio editorial a seguinte frase: *A morte não é o fim da vida* (Roseane Barbosa, Diretora de Redação), confirmando três das quatro possíveis respostas para morte: reencarnação, ressurreição e ancestralidade.

Nessa edição, os artigos e seções pedagógicas foram apresentados de forma inter/pluri e multidisciplinar, a partir dos conteúdos de diversas áreas de conhecimento que, articulados entre si, tornando possível a abordagem da morte na formação de professores e no processo de escolarização da disciplina.

²⁶Disponível: <https://www.paulinas.org.br/dialogo/?system=paginas&id=1585&action=read>, acesso em 19/04/2014.

Os artigos e seções da referida edição discorrem pela antropologia e sociologia da cultura religiosa, da literatura, da teologia, das ciências da religião, da história, da geografia e em bases arqueológicas, que não deixam de prever um valor inestimável a vida, a sua maneira de viver, como destaca um fragmento do texto da Revista O guia para a grande viagem (2011, p. 55), da seção pedagógica, em referência a crença egípcia contida no famoso Livro dos mortos:

O *Livro dos mortos* buscava evidenciar o respeito à verdade e à justiça vivido pela pessoa falecida, uma vez que, na ida para o além de nada valeriam as riquezas, nem a posição social que se tivera em vida, pois o que contava mesmo eram as ações praticadas, isto é, o peso recaía sobre a sua conduta moral.

Com relação às propostas de livros didáticos ou pedagógicos, podemos encontrar vários deles em diversas editoras tradicionais, como a FTD, Ática, Moderna, Scipione, entre outras propostas como discriminamos abaixo:

Tabela 04: *Propostas de livros e apoio didáticos para o ER.*

| Ord. | Referências | Proposta | Abordagem da morte |
|-------------|---|-------------------|--------------------------------|
| 01 | ALMEIDA, Maria do Socorro A. <i>Na amizade de Deus: uma nova proposta</i> – vol. 1-3. Educação infantil. São Paulo: FTD, 2004. | Interconfessional | Ressurreição |
| 02 | ARRUDA, Glair; DURAN, Ednilce. <i>Crescer com alegria e fé: 1º ao 5º ano</i> . São Paulo: FTD, 2012. ARRUDA, Glair; DURAN, Ednilce. <i>Crescer com alegria e fé: 6º ao 9º ano</i> . São Paulo: FTD, 2013. | Interconfessional | Ressurreição |
| 03 | CARNIATO, Maria Inês. <i>Ensino religioso: nossa opção religiosa</i> – 1º ao 9º ano. São Paulo: Paulinas, 2010. | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |
| 04 | 1. CORREA, Avelino A.; SCHNEIDERS, Amélia. <i>Coleção de mãos dadas – ensino religioso: educação infantil</i> . São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção de mãos dadas). 2. CORREA, Avelino A.; SCHNEIDERS, Amélia. <i>Coleção de mãos dadas – ensino religioso: 1º ao 5º ano</i> . São Paulo: Scipione, 2006. (Coleção de mãos dadas). 3. CORREA, Avelino A.; SCHNEIDERS, Amélia. <i>Coleção de mãos dadas – ensino religioso: 6º ao 9º ano</i> . São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção de mãos dadas). | Interconfessional | Ressurreição |
| 05 | BIACA, Valmir et al. <i>O sagrado no ensino religioso</i> . Curitiba: SEED, PR, 2006. | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |
| 06 | CRUZ, Therezinha M. L. da <i>Descobrimos novos caminhos: ensino religioso</i> – 1º ao 5º ano. São Paulo: FTD, 2008. CRUZ, Therezinha M. L. da <i>Descobrimos novos caminhos: ensino religioso</i> – 6º ao 9º ano. São Paulo: FTD, 2006. | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |
| 07 | INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. <i>Todos os jeitos de crer</i> – ensino inter-religioso: vol. 1-4. São Paulo: Ática, 2010. INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. <i>Jeitos de crer</i> – ensino inter-religioso: 1º ao 5º | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |

| | | | |
|----|---|--------------------|--------------------------------|
| | ano. São Paulo: Ática, 2009. | | |
| 08 | HENRIQUE, Decimar de Assis; RAMOS, Dagmar de Assis. <i>Marcha criança ensino religioso</i> – ensino fundamental: 1º ao 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. | Interconfessional. | Ressurreição |
| 09 | SOUZA, Amarildo Vieira de, SCOGNAMIGLIO, Maria Aparecida Rocha. <i>A vida e o sagrado: educação infantil; ensino fundamental do 1º ao 5º ano (2011); do 6º ao 9º ano (2012) e médio (2014)</i> . Belo Horizonte: PAX. | Intercultural – | Inter/pluri e multidisciplinar |
| 10 | NIZER, Carolina do Rocio et al. <i>Ensino religioso: diversidade cultural religiosa</i> . Curitiba: SEED/PR, 2013. | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |
| 11 | Edições educativas da editora moderna. <i>Entre amigos</i> – ensino religioso: 1º ao 9º ano. São Paulo: moderna, 2009. | Interconfessional. | Ressurreição |
| 12 | CHINALLI, Myriam et al. <i>Saber viver: ensino religioso - 1ª ao 5º ano</i> . São Paulo: FTD, 2011. | Interconfessional. | Ressurreição |
| 13 | POZZER, Adecir. <i>Redescobrimdo o universo religioso: 6º ao 9º ano</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. | Intercultural | Inter/pluri e multidisciplinar |

É bom salientar que todos os livros referidos acima são propostas e não refletem em si o livro didático propriamente dito, em virtude dos sistemas oficiais ainda não legislarem acerca dos PCN da disciplina, prevendo objetivos, conteúdos, metodologia, entre outros aspectos fundamentais para a prática curricular da área de conhecimento referida. Apenas alguns deles prezam em observar as diretrizes curriculares nacionais, do qual o ER vem sendo assegurado.

Com relação à formação inicial de professores não tem sido diferente, mas vamos nos deter aos aspectos pertinentes da pesquisa no que se refere a abordagem da morte, dos conteúdos elencados nas propostas.

As propostas que favorecem a interconfessionalidade cristã prezam pela ressurreição como resposta para a vida após a morte, dotando a vida de significado moral e ético, na partilha e na convivência de valores provindos dos ensinamentos de Jesus. A ideia do bem é reforçada nesse percurso, opondo-se ao mal, pois do bem depende uma boa vida na terra, sendo esta o corolário para uma boa morte.

Nas demais, onde a proposta inter-religiosa prevalece munida e alicerçada no modelo das CR podemos encontrar um vasto conteúdo sobre a abordagem da morte. São capítulos inteiros dedicados à temática, sob os mais diferentes enfoques; os mesmos prezam pela perspectiva inter/pluri e multidisciplinar.

Na introdução da obra *Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa* (NIZE et al., 2013, p.11) nos diz Eliane Terezinha Vieira Rocha, Superintendente de Educação do Estado do Paraná sobre o capítulo oito:

O oitavo capítulo, chamado de **Vida e morte**, subdivide-se em três unidades: Origem da vida segundo algumas tradições religiosas; As diversas formas de ver a morte; As diversas formas de entender a vida e a morte. Este capítulo possui o intuito de explicar como algumas tradições religiosas concebem o conceito de vida e de morte e de que forma lidam com essa questão existencial.

Da mesma forma, organiza-se a obra *O sagrado no ensino religioso* (BIACA et al., 2006), específica para o professor, na unidade sete, da seguinte maneira “A última unidade temática possui como tema **Vida e Morte**. Essa unidade aborda as respostas elaboradas pelas tradições religiosas para explicar a vida, a morte, a possibilidade de vida além morte, o niilismo, a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade” (p. 10-11).

De todas as elencadas, a que nos parece mais abrangente, e de certa forma, a mais completa, organizada pelos autores Alessandro Bigheto e Dora Incontri, com a proposta do ER inter-religioso, a obra *Todos os jeitos de crer* aborda a temática com propriedade e com certa complexidade para os anos finais do ensino fundamental, em seus quatro volumes.

Os volumes/obras recebem os temas: vida (1); valores (2); tradições (3) e ideias (4), trazendo conteúdos organizados sobre a morte, o morrer e a finitude. A morte ocupa um lugar central nas tradições e culturas religiosas, emprestando valores, sentido e significado a vida, e por fim, torna-se o motor existencial desta. O morrer, abordado como processo existencial, adquire em cada cultura e tradição religiosa um significado diferente, mobilizando a vida rumo a moral e a ética religiosa ou humana, pois há espaço representativo para toda e qualquer ideia. Essa é a proposta do livro: *todos os jeitos de crer*, pois segundo os autores, todo mundo acredita em alguma coisa e para a maioria das pessoas, a morte não é o fim da vida; mesmo assim, a finitude ocupa um lugar privilegiado na obra, em especial no volume quatro.

A coleção se enquadra numa proposta tanatológica ampla, segura e inter/pluri e multidisciplinar, abordando temas como práticas ltuosas, ritos funerário, suicídio, aborto, história da morte, as diversas cosmovisões da morte, incluindo o ateísmo, ceticismo, agnosticismo, o bem e o mal, a busca de sentido existencial, niilismo, situações limites, enfim, é um legado para quem busca educar para morte como corolário de educar para vida, segundo Santos (2009, p. 301).

Dessa forma, na apresentação dos volumes, os autores assim se expressam:

Há verdades em toda parte – e o divino se manifesta entre todos os povos. Mas há também abusos humanos em toda parte – e muitas guerras, violências e tolices já foram praticadas em nome da religião. Por isso é importante respeitar todas as formas de fé e, ao mesmo tempo, manter-se alerta para não cair no fanatismo (INCONTRI, BIGHETO, 2011, p. 3).

Alicerçados sobre o tema desta pesquisa e com base nos PCNER (2009), os autores destacam como proposta do 9º ano, ou do 4º ciclo II a seguinte mensagem: “O quarto volume – Ideias – tem como enfoque principal as respostas que as religiões sempre deram às indagações sobre a vida, a morte, Deus e a eternidade” (idem, p.3).

Não sendo isso somente abordado no referido volume, como podemos encontrar em várias propostas, sem o desejo de aqui explorar com propriedade todas aquelas aqui referidas, a temática da morte vem sendo abordada com propriedade no componente curricular ER.

Não de maneira diferente, esses conteúdos estão assegurados nas propostas curriculares até então publicadas para o ER nos sistemas estaduais e municipais das referidas capitais da região Norte. Conforme as propostas encontradas nos sete estados nortistas, a única ainda não publicada é a do Pará, mas em seus conteúdos em fase de finalização consta como tema *O homem e a morte*, e como conteúdos bimestrais: vida após a morte (reencarnação, ressurreição e ancestralidade); o ateísmo e outras concepções; religião e a morte na vida prática e por fim, ritos funerários e práticas ltuosas.

Tabela 05: *Propostas curriculares em vigência na região Norte.*

| <i>Estado/Capital</i> | <i>Nível e/ou modalidade de ensino</i> | <i>Conteúdos</i> |
|------------------------|---|--|
| PARÁ ²⁷ | Somente nos anos finais do EF regular (proposta em fase de finalização). | CIV_II ou 9º ano: <i>O homem e a morte</i> : vida após a morte (reencarnação, ressurreição e ancestralidade); o ateísmo e outras concepções; religião e a morte na vida prática e por fim, ritos funerários e práticas ltuosas. |
| Belém ²⁸ | Somente nos anos finais do EF regular, segundo as Diretrizes (2012) e em todas as totalidades da EJA. | Os conteúdos são organizados a partir dos eixos conceituais norteadores do conhecimento, com base nos PCNER. A abordagem da morte aparece nos objetivos para o IV Ciclo: - Proporcionar ao educando o conhecimento do sentido da vida/morte sustentado pelas tradições religiosas através das crenças, doutrinas, normas e métodos de relacionamento com o transcendente, com os outros, com o mundo e consigo mesmo. |
| AMAZONAS ²⁹ | Todos os níveis e modalidades do EF. | 6º e 7º anos: vida – dom de Deus; a consciência – o bem e o mal. 8º e 9º anos: temas atuais – agressividade, criminalidade e suicídio. |
| Manaus ³⁰ | Todos os níveis e modalidades do | 6º ano: 5. A responsabilidade de cada um perante a vida |

²⁷ACREPA. Associação dos Cientistas da Religião do Pará. *Proposta Curricular do Ensino Religioso para a Educação Básica*. Coordenação de Rodrigo Oliveira dos Santos, apresentada à Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DEINF, da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA durante o evento *Curriculo da Educação Básica*: a política curricular estadual para a educação básica em interface com o contexto sociocultural na diversidade paraense, no período de 31/01 a 02/02/2012, com objetivo de construir a proposta curricular da Educação Básica da SEDUC/PA. A Proposta encontra-se na fase de finalização na referida Secretaria e já vem sendo aplicada pelos professores. Atualmente, essa proposta está sendo reelaborada para uma definitiva a ser publicada ao lado dos outros componentes curriculares em 2014.

²⁸BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV*. Secretaria Municipal de Educação de Belém. Diretoria de Educação. Rede Municipal de Educação de Belém, 2012, p. 79-82.

²⁹AMAZONAS. *Proposta Curricular da Disciplina de Ensino Religioso do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano*. Departamento de Política e Programas Educacionais – DEPE/ Gerência de Ensino Fundamental – GENF.

³⁰MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Manaus/AM, 2010.

| | | |
|------------------------|--|---|
| | EF. | e a morte. 6. Celebrações da morte nas diversas culturas (indígenas, africanas etc.). 9º ano: 3. O destino último da vida para: cristãos – ressurreição; espíritas – reencarnação; orientais – ancestralidades; mundo moderno – o nada. 4. A concepção religiosa do homem moderno: racionalismo; materialismo; preconceito religioso; ideologia e experiência religiosa. |
| AMAPÁ ³¹ | Todos os níveis e modalidades do EF. | 4ª série. IV Unidade: Respostas norteadoras do sentido da vida: 4.1 Ressurreição. 4.2 Reencarnação. 4.3 Ancestralidade. 4.4 Nada (PC, 2009, p. 115). 6ª série. III Unidade: [...] 3.5 Vida além da morte. 7ª série. II Unidade: [...] 2.1 O nascimento e a morte nas Tradições Religiosas. |
| Macapá ³² | Todos os níveis e modalidades do EF. | Os conteúdos estão organizados bimestralmente, elegendo uma temática, e distribuídos por competências e habilidades. |
| RONDÔNIA ³³ | Todos os níveis e modalidades do EF. | 4º e 5º ano: valores relacionais e contraditórios – [...] vida e morte. 7º ano: as condutas humanas e as exigências das tradições religiosas – as orientações para a vida conforme as diversas tradições religiosas. 8º ano: vida e cultura da morte – propaganda enganosa drogas, aborto, eutanásia, violência e outros. Como está a sua vida? Como construir um projeto de vida? 9º ano: limites. O limite e a busca do translimite. Posições sobre o estudo da vida e da morte ao longo da história, nas tradições religiosas; refletir sobre a vida e morte (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, nada). |
| Porto Velho | É ofertado em todos os níveis e modalidades do EF, mas sem proposta, plano ou diretriz curricular. | - |
| RORAIMA ³⁴ | Ofertado em todos os níveis e modalidades do ensino fundamental. | 6ª série: aprofundamento dos conhecimentos racionais ou lógicos; atitude científica, método de investigação científica. Modos de celebrar e solenizar os grandes acontecimentos que são chamados rituais pelas tradições religiosas nos diferentes contextos (Ocidental, Oriental, Africano e Indígena). 7ª série: sentido da vida além-morte expresso nas letras das músicas populares. Criação x evolução. Limites éticos religiosos. |
| Boa Vista | É ofertado em todos os níveis e modalidades do EF, mas sem proposta, plano ou diretriz curricular. | - |
| ACRE ³⁵ | É ofertado em todos os níveis e modalidades do EF. | 2º série – Unidade Temática: o sentido da fé e da vida. 7ª série – Unidade Temática: Espiritualidade – Tópicos |

³¹AMAPÁ. Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009). Maria de Lourdes Sanches Vulcão e Luciana Martha Sena Vilhena (coordenadoras da disciplina), p. 106-119.

³²MACAPÁ. Prefeitura Municipal de Macapá. *Proposta Curricular para a Rede Municipal de Macapá*. Área: ensino religioso. Macapá, 2012, p. 227-258.

³³RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular de Rondônia: ensino fundamental – ensino religioso*, 2012, p. 298-310.

³⁴RORAIMA. Proposta da rede pública estadual para o ensino fundamental. Referencial curricular: ensino religioso. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos, 2010, p. 144-162.

³⁵ZANNINI, Iris Célia Cabanellas et al. *Proposta curricular do ensino fundamental: implementação do ensino religioso*. Estado do Acre. Fórum do Ensino Religioso. Rio Branco/AC: Floresta, 2002. Recentemente, em 2011, foi publicada a primeira cartilha de diversidade religiosa *Muitos são os caminhos de deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças*. Rio Branco: Instituto Ecumênico Fé e Política-Acre, SEEE/AC: 2011. Essa cartilha apresenta diversos conhecimentos acerca das tradições e culturas religiosas do Acre, não somente, que vem sendo utilizada pelos professores das redes de ensino, elaborado e publicado em parceria com a SEEE/AC.

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | | Curriculares: o modo como é narrado o mistério da vida nos textos sagrados; a correlação dos significados do mistério da vida, conforme as narrativas sagradas e as descobertas científicas; o modo de como é revelado o mistério da morte nos textos sagrados. |
| Rio Branco | Em fase de finalização (somente nos anos iniciais do EF). | - |
| TOCANTINS ³⁶ | É ofertado em todos os níveis e modalidades do EF. | 9º ano – 1º bimestre: limites; o limite e a busca do translimite; a experiência religiosa na busca de superação da finitude. 4º bimestre: vida além da morte; as respostas elaboradas para a vida além morte pelas tradições religiosas (ancestralidade – reencarnação – ressurreição – nada); o sentido da vida perpassado pelo sentido da vida além morte. |
| Palmas | É ofertado em todos os níveis e modalidades do EF, mas sem proposta, plano ou diretriz curricular. | - |

Diante do exposto, no que tange a temática da morte e a sua abordagem no componente curricular ER, tomando como referências os PCNER (2009), evidenciamos que a morte é assunto recorrente na escolarização da disciplina, reforçando o caráter pedagógico-didático da mesma, seu valor e importância para formação integral do cidadão, que lida com a vida e a morte cotidianamente, de diversas formas, propiciando, nesse sentido, a educação para a morte.

Essa proposta na educação vem sendo confirmada pela prática do ER como componente curricular orientado no modelo pedagógico das CR, como expresso nas propostas dos livros pedagógicos e nos currículos apresentados no Norte do Brasil.

³⁶TOCANTINS. *Referencial curricular: ensino fundamental 1º ao 9º ano – ensino religioso*. 2ª ed. Secretaria da Educação e Cultura: Palmas/TO, 2009, p. 143-158.

4 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO E A ABORDAGEM DA MORTE

A abordagem da morte, do morrer e da finitude na formação inicial de professores e, conseqüente, na escola, tem sido um assunto interdito que já vem sendo discutido por vários pesquisadores da área tanatológica, em especial por Maria J. Kovács, Franklin S. Santos e Dora Incontri.

Para esses autores, a negação da abordagem desses conteúdos está circunscrito em diversas situações e questões que vão desde as mudanças sofridas no contexto sociocultural e político-econômico do mundo Ocidental, a partir do final do século XIX, com o avanço das ciências médicas que possibilitou o prolongamento da vida, assim como o seu próprio estilo, mergulhada no consumo, não conseguindo exorcizar também o medo iminente de seu próprio fim, pois a nossa morte e a morte daqueles que amamos nos enche de pesar e tristeza.

Não falar da morte talvez fosse o melhor caminho para se viver com felicidade e segurança, em uma sociedade que convive com a morte interdita e escancarada (KOVÁCS, 2003). Não percebê-la, não notá-la, quem sabe a anularia, banindo-a do nosso meio, quando existir é uma aventura cheia de surpresas, mesmo que elas sejam boas ou não, é melhor destacar somente a parte boa, como se a morte não fizesse parte do existir, do viver, do desenvolvimento humano.

Cedo ou mais tarde ela chegará para todos nós, de diversas formas. A morte é situada também em diversos contextos, pontos de vista, concepções, elaborados em todos os tempos e espaços. A morte, o morrer e a finitude, sendo a última concepção mais recente, paira sobre a vida ou como afirma Heidegger, o “*dasein*” de cada um.

Para Heidegger, citado por Reynolds (2013) o *dasein* define e individualiza cada pessoa, fazendo-a ser ela própria e não outra pessoa, mesmo que seja de forma autêntica ou inautêntica, cada pessoa é livre para escolher e viver essa escolha, com privações ou não, esse é o nosso tempo, das liberdades individuais, das opiniões e expressões, da construção e formação de cidadãos de forma integral, só que para isso, na educação, lança-se esse olhar recentemente, tornando-se, quem sabe, um de seus maiores desafios: viver e morrer na diversidade.

A educação e a escola brasileira devem ser espaços na sociedade laica de todos e para todos, logo, faz-se necessário o conhecimento de todos, sob a égide dos direitos humanos, da liberdade, da solidariedade e da fraternidade, haja vista que isso, a cada dia, vem sendo visto como fundamental para manutenção da espécie humana.

Educar e formar nessa perspectiva esbarra, a nosso ver, em elementos nucleares desse processo, sendo o currículo o que mais nos chama a atenção.

Os currículos da formação inicial praticados ainda hoje no país vêm limitando significativamente os avanços e as mudanças que tanto esperamos e acreditamos na educação e na sua via direta, as escolas.

Visto como elemento central (MACEDO, 2012; SILVA; 2003), norteia todo o processo educacional, tornando-se fundamental para o produto que esperamos durante a formação desse profissional, com os saberes docentes necessários para uma prática satisfatória, inovadora e transformadora.

Nesse percurso, não basta apenas conhecer os caminhos trilhados do saber pedagógico construído no tempo e no espaço, fundamentais para cada contexto, mas retirar dos mesmos experiências e exemplos para o atual, que auxiliem e sejam aplicados nos currículos, visando uma melhor formação e aproveitamento dos profissionais de educação a favor daqueles que os esperam nas escolas.

Nesse sentido, tomamos o currículo como ponto de partida para esta pesquisa que pode muito e tem muito a nos dizer sobre a formação de professores de ER no Pará, buscando analisar nesse currículo a abordagem da morte e do morrer, assim como da finitude, fundamentais para a prática curricular desse componente curricular, que encontra nos seus PCNER essa temática de forma nuclear.

4.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA UEPA

A palavra currículo pode ser compreendida de diversas formas e está imersa num mosaico de interpretações, ou melhor, de teorias, com enfoques, concepções e perspectivas assumidas em determinado tempo e espaço, configurando-se como documento(s) de identidade(s) (SILVA, 2003), já que são possíveis diversas elaborações, decorrentes de diversos documentos, logo, diversas identidades.

Como documento(s) de identidade(s) o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2003).

Nesse sentido, o currículo tem muito a nos dizer, a nos revelar, mas nossa pergunta fundamental é a seguinte: o que o currículo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião (PPCLPCR) no seu percurso como documento de identidade para a formação inicial de professores de ER no Pará tem a nos dizer sobre as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude?

Segundo Silva (2003), esse documento que nos produz e devido à centralidade que ocupa em todo e qualquer fim que nele esteja proposto resulta na formação de identidade(s). Então, para nós fica claro que durante essa formação inicial, nessa produção, encontraremos a resposta dessa pergunta fundamental.

Em uma leitura etimológica da palavra, a mesma não deixaria de apontar para uma direção, um caminho, um percurso inicial, estipulados nas determinações acima, propondo após isso a chegada, um resultado ou como vimos um produto final, construído, moldado e preparado durante o percurso.

Sobre isso,

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola (LIBÂNIO, OLIVEIRA, TOSCH 2011, p. 362).

Nessa definição, o currículo tem a ver com aquilo que desejamos produzir durante o processo educacional, seja na educação básica ou superior, o currículo vai adquirindo formatações variadas de acordo com as concepções e forças que acabam circunstanciando a sua elaboração.

É desse percurso inicial que o adotamos como fenômeno da compreensão, a formação inicial, em especial, o currículo formal, para localizar aspectos que caracterizam as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude.

Segundo os referidos autores (2011, p. 363),

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudos. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e municípios.

Dessa forma, partimos do currículo de formação inicial de formação de professores de ER no Pará, para nossa análise fenomenológico-hermenêutica, considerando as diversas abordagens da morte elaboradas pela humanidade, sem eleger uma específica e sem pretensões de contemplar todas as especificidades, mas identificar no diálogo como cada concepção se organiza para fornecer sua própria resposta, como constante nos PCNER (2009), a saber, a reencarnação, a ressurreição, a ancestralidade e o nada, pois, somente dessa forma, cumpriremos os pressupostos da laicidade da escola.

Essa laicidade só pode ser efetivada com a devida formação acadêmica nas IES, como prevista na legislação educacional e, no caso dessa formação inicial, já foi apresentada anteriormente.

A formação inicial de professores de ER sob a responsabilidade da UEPA, instituição pública de jurisdição estadual que vem atendendo a Educação Superior desde o início do século passado representa “[...] a própria história do Ensino Superior no Estado que se fundamental nas aspirações jesuíticas do século XIX, com desenvolvimento pouco expressivo, no contexto político-histórico da década de 1930 e de forma um pouco mais acelerada”, segundo o Relatório do Curso de Ciências da Religião para Renovação e Conhecimento (RCCR), de 2011.

As atividades da referida instituição iniciaram nos anos 40 na Escola de Enfermagem do Pará, em Belém, criada pelo Decreto nº 174, de 10/11/1944 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 26.926, de 21/07/1940 (RCCR, 2011).

Nessa direção, em 1961 é criada a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEEP), com autonomia didática, administrativa e financeira, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará, sendo esta responsável pela política de ensino de 2º e 3º graus. A Escola de Enfermagem é incorporada a FEEP somente em 1966, tornada essa a gestora do Ensino Superior em nível estadual, como destaca o RCCR (2011).

Segundo, ainda o mesmo, a expansão do ensino superior no Pará ocorreu nas décadas de 70 e 80, ampliando o número de Escolas e Faculdades: Educação Física e Medicina

(1976); Pedagogia (1983), Licenciatura como Matemática e Educação Artística – habilitação Música (1991); Formação de Professores (1992).

Na década de 90 na FEEP ampliaram-se os cursos de graduação na área de saúde, assim como o processo de interiorização da instituição, fazendo dela a Universidade do Estado do Pará (UEPA), criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18/05/1993 e autorizada pelo Decreto Presidencial s/n, de 04/04/1994, sofrendo alteração o art. 1º do mesmo pelo Decreto Presidencial s/n, de 06/03/1996.

A UEPA é uma instituição organizada como autarquia de regime especial e estrutura multicampi, gozando de autonomia didática, científica, administrativa, disciplina e de gestão financeira e patrimonial, com Estatuto e Regimento Geral próprios, de acordo com a legislação brasileira, possuindo como **missão**: produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia; **vocação**: o desenvolvimento do ser humano no contexto amazônico, considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais e **visão de futuro**: ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão, em nível nacional.

A Instituição, em seus 20 anos de atividades como Universidade é composta pelo Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), com os cursos de Pedagogia, Matemática, Licenciatura Plena em Música, Bacharelado em Música, Licenciatura em Ciências Naturais; Bacharelado em Secretariado Executivo, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, Licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Filosofia; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), com os cursos de Enfermagem, Licenciatura em Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia; e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT), com os cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Design – Habilitação em Projeto do Produto, Tecnologia Agroindustrial e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento do Sistema, estando presente em mais de 50 municípios, com 16 Campi Universitários permanentes, com mais de 24 cursos de graduação e 25 de pós-graduação *latu sensu* (especialização), mas nem todos em atividade e *stricto sensu* (Mestrado em Educação e Ciências da Religião, no CCSE).

Nessa trajetória, nos deteremos agora no Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião (CLPCR) e, mais adiante, no seu currículo de formação inicial.

O CLPCR/UEPA destaca-se por ser o primeiro a ocupar o espaço de uma IES pública do país nos moldes da nova legislação vigente, haja vista as experiências anteriores ainda não serem permanentes, tornando-se depois, a exemplo de Santa Catarina.

Para isso, deteremo-nos de experiências de formação inicial anteriores ocorridas no Estado, que tiveram a sua importância, atenderam os dispositivos legais de seu tempo, assim como os interesses político-culturais no qual se encontravam, em especial da matriz cristã Católica, perpetuada na história da formação educacional brasileira.

Esse processo teve sua origem no Curso Livre de Educação Religiosa (PALHETA, 2007; NASCIMENTO, 2009), ofertado pela Arquidiocese de Belém em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), entre as décadas de 80 e 90 do século passado, reconhecido pela Resolução nº 1.351/1986, retificada pela Resolução nº 1.954/1991 e complementada pela Resolução nº 2.127/1993, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), da UFPA, com base na Resolução nº 496/1978 – CONSEPE/UFPA, sendo assim, reconhecido como Curso Livre de Educação Religiosa.

Um fato importante nesse percurso é que recentemente, em decorrência do concurso público para professores de ER na rede estadual de ensino, em 2012, muitos professores oriundos do Curso Livre de Educação Religiosa foram aprovados; o que fez que estes recorressem junto a UFPA o devido reconhecimento do seu curso, haja vista que, para eles, o curso livre atendia os requisitos da legislação na época para a formação de professores de 1º e 2º graus.

Esse reconhecimento se deu pela Resolução nº 4.376/2013 – CONSEPE, conforme explicitamos no artigo abaixo:

Art. 1º Fica ratificado o Reconhecimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA) dos Cursos de Educação Religiosa ministrados pela Arquidiocese de Belém, nos termos das Resoluções n. 1.351, de 02 de janeiro de 1986, n. 1.954, de 1 de novembro de 1991 e n. 2.127, de 18 de outubro de 1993, todas deste Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para a formação de professores de Educação Religiosa, em conformidade com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e teve vigência até o mês de dezembro de 1996.

Nisso posto, mediante ao reconhecimento pelo CONSEPE/UFPA, temos mais uma conquista histórica, por IES federal, do primeiro curso para formação desses professores, desde a década de 80, somente reconhecido agora, tornando o Pará o pioneiro no país nessa formação, seja no Modelo Interconfessional (LEI Nº 5.692/1971) ou no das Ciências da Religião, dado pela alteração do art. 33 (LEI Nº 9.475/1997) e iniciado na UEPA em 2000.

A base metodológica do Curso Livre de Educação Religiosa encontrava no modelo da interconfessionalidade os pressupostos para seu desenvolvimento no espaço escolar, conforme a Lei nº 5.692/1971.

Segundo Junqueira (2008, p. 86), o Modelo Interconfessional foi

O segundo modelo articulado no Brasil a partir da década de 1970 do século XX foi o **interconfessional**, realizado a partir da articulação de diferentes confissões cristãs e, posteriormente, de forma lenta, assumindo as diversas tradições religiosas. Esse modelo considera tudo aquilo que é comum a várias dessas confissões religiosas, também em termos de linguagem, o que não significa reduzir tudo a um denominador comum. O referencial teórico são as ciências humanas; o eixo, a teologia. O texto utilizado em geral é a Bíblia, a partir de uma interpretação que favoreça o diálogo entre as diversas propostas religiosas. O ensino Religioso interconfessional pressupõe a identidade confessional dos alunos, conhecida e assumida por eles, assumindo, assim, uma perspectiva de manutenção homogênea.

Esforços contínuos no sentido de rechaçar esse modelo, inviável com os pressupostos do Estado laico, logo, incompatível com a educação pública, deram-se com a última LDB/1996, com a Lei nº 9.475/1997, com o modelo em construção e aplicação, tomado como base teórico-metodológica para a formação inicial desses professores e como modelo pedagógico, mais conhecido como o Modelo das Ciências da Religião ou Fenomenológico, como destaca Junqueira (2008, p. 96-97):

O terceiro modelo articulado, estruturado a partir da organização e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso pelo Fonaper, é o **fenomenológico**, cujo ponto de partida é o fenômeno religioso presente na sociedade, como abertura do homem para o sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Tal estudo tem como referência todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia religiosa e a antropologia religiosa, dentre outras. Esse modelo compreende o Ensino Religioso como um componente curricular que contribui para a formação do cidadão, que, vivendo em uma sociedade pluralista, necessita saber dialogar nela e com ela.

Nessa direção, organiza-se o CLPCR/UEPA, criado pela Resolução nº 361/1999, do Conselho Universitário (CONSUN/UEPA), o qual teve seu funcionamento autorizado pelo Parecer nº 372/2001 e a Resolução nº 403/2001, do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), de acordo com PPCLPCR/UEPA (2003).

As atividades do referido curso iniciaram em 2000, na modalidade regular anual e atualmente, além das 04 turmas em funcionamento todos os anos, desde sua implantação, conta com mais 06 turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em atividade, sendo que em 2013 ocorreu a oferta da primeira turma fora da capital paraense, no município de Santarém e também a formação de uma delas, que teve seu início no segundo semestre de 2009. Em geral, na UEPA tem-se 09 turmas em plena atividade.

O reconhecimento do Curso veio por meio da Resolução nº 435/CEE, de 23/10/03, ampliado pela Resolução nº 116/CEE, de 05/04/2010, que assegurava o reconhecimento do mesmo até 31/12/2011.

Nessa trajetória, o Curso passou por três avaliações, a primeira em 2001, desde sua implantação, oficializando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências

da Religião (PPCLPCR); a segunda, em 2003, com o processo de reconhecimento e a terceira, em 2011, para renovação e reconhecimento (RCCR, 2011).

Dessa forma, vamos estabelecer o diálogo com este documento, mais precisamente com o currículo, para analisar as perspectivas referentes à sua organização e pertinência como documento capaz de assegurar a formação inicial desses professores, no contexto dos dispositivos legais dessa área de conhecimento e para formação inicial de professores no Brasil. Após isso, o diálogo segue em direção as diversas abordagens da morte, fundamento basilar para a práxis curricular do ER e, conseqüentemente, para a formação de professores da disciplina.

Nesse empreendimento, localizamos várias versões do Projeto Pedagógico (PP) do curso de formação inicial desses professores com seus respectivos currículos, o de 1998, não oficial, intitulado Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena em Educação Religiosa (PPLPER); o de 1999, efetivado na criação do curso, chamado de PPCLPCR, assim como os demais, a saber, o de 2001, oficializando a implantação do curso, e o de 2003, durante o reconhecimento, sendo que o mesmo passou a vigorar somente em 2004.

A versão de 1998 é não oficial e se estruturava a partir do Modelo Interconfessional de base judaico-cristã, principalmente, ainda encampado sob a égide do Curso Livre de Educação Religiosa. Apesar do PPLPER (1998) apresentar como justificativa a LDB/1996, destacando a alteração do art. 33, pela Lei nº 9.475/1997, o art. 62 e a Resolução CEB/CNE 2/1998 que apontam para a formação inicial como competência das IES como as demais áreas do conhecimento, o currículo (p. 46) proposto estava fortemente marcado pela referida tradição, como abaixo discriminado observamos a Grade Curricular de Licenciatura Plena em Educação Religiosa (1998, p. 46).

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CR | CH SEMNAL | | CH TOTAL | |
|-----------------|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| | | | Teórica | Prática | Teórica | Prática |
| 1ª SÉRIE | | | | | | |
| DLLT 0205 | Língua Portuguesa | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0504 | Metodologia Científica | 03 | 01 | 01 | 30 | 30 |
| DFCS 0201 | Introdução à Filosofia | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0315 | Sociologia Geral | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DPSI 0202 | Psicologia da Educação | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0101 | Introdução ao Estudo da Bíblia | 08 | 04 | - | 120 | - |
| DETE 0201 | História das Religiões I | 06 | 03 | - | 90 | - |
| SUBTOTAL | | 37 | 18 | 01 | 540 | 30 |
| 2ª SÉRIE | | | | | | |
| DFSC 0402 | História da Educação | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DETE 0202 | História das Religiões II | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0102 | Exegese I | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0501 | Filosofia da Religião | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DFSC 0207 | Filosofia da Educação | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DFSC 0315 | Sociologia da Educação | 04 | 02 | - | 60 | - |

| | | | | | | |
|--------------------|--|------------|-----------|-----------|--------------|------------|
| DETE 0203 | Cultura Religiosa | 04 | 02 | - | 60 | - |
| SUBTOTAL | | 34 | 17 | - | 540 | - |
| 3ª SÉRIE | | | | | | |
| DEES 0309 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DPSI 0504 | Psicologia e Religiosidade | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DEDG 0204 | Didática Geral e Especial | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0301 | Exegese II | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DPSI 0309 | Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0301 | Metodologia do Ensino Religioso | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0401 | Prática de Ensino I | 05 | - | 05 | - | 150 |
| SUBTOTAL | | 35 | 15 | 05 | 480 | 150 |
| 4ª SÉRIE | | | | | | |
| DETE 0104 | Exegese III | 06 | 03 | - | 90 | - |
| DETE 0302 | Educação Religiosa na Bíblia | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DETE 0502 | Ética no Ensino Religioso | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DETE 0105 | Cristologia | 04 | 02 | - | 90 | - |
| DETE 0402 | Prática do Ensino II | 05 | - | 05 | - | 150 |
| DPSI 0503 | Relações Humanas | 04 | 02 | - | 60 | - |
| DETE 0403 | Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | 04 | 02 | - | 60 | - |
| SUBTOTAL | | 33 | 14 | 05 | 420 | 150 |
| TOTAL GERAL | | 139 | 64 | 11 | 1.980 | 330 |

Legenda:

DFCS: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais.

DLLT: Departamento de Língua e Literatura.

DPSI: Departamento de Psicologia.

DEES: Departamento de Educação Especializada.

DEDG: Departamento de Educação Geral.

DETE: Departamento de Teologia.

Segundo o PPLPER (1998), a organização curricular do curso seguia os princípios que fundamentavam a estrutura curricular dos cursos de graduação da UEPA. Previa a necessidade de pessoal habilitado e a criação do Departamento de Teologia (DETE). Além disso, respaldava a distribuição da carga horária disciplinas didáticas e as disciplinas curriculares no Parecer CFE 292/1962, Parecer CFE 295/1969 e a Resolução 9/1969.

Como se tratava de uma licenciatura o PPLPER previa a prática de ensino com 330 horas e sua operacionalização. O curso era anual e a grade curricular contemplava 2.310 horas.

A proposta do PPLPER torna-se importante no sentido de que apontava vários caminhos para compreensão do fenômeno aqui investigado, na medida em que percebemos a extensão das práticas cristalizadas no tempo e no espaço brasileiro sobre esse componente curricular. E quando se tratava da formação inicial desses professores no Pará é algo em construção e que vai ganhando forças até finalmente ocupar o espaço da IES.

Essa construção aconteceu com o PPCLPCR (1999), durante a criação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião (CLPCR) e não mais Educação Religiosa, sendo

o último termo aplicado na Resolução CEB/CNE 2/1998, que faz referência à Educação Religiosa como uma área de conhecimento.

Dessa forma, apresentamos abaixo a Grade Curricular constante no PPCLPCR (1999, p. 47):

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CH SEMNAL | | CH TOTAL | |
|--------------------|--|-----------|-----------|--------------|------------|
| | | Teórica | Prática | Teórica | Prática |
| 1ª SÉRIE | | | | | |
| DLLT 0205 | Língua Portuguesa | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0504 | Fundamentos da Metodologia Científica I | 01 | 01 | 45 | - |
| DFCS 0201 | Introdução à Filosofia | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0315 | Introdução à Sociologia | 02 | - | 60 | - |
| DPSI 0202 | Psicologia da Educação | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0101 | Hermenêutica dos Livros Sagrados I | 04 | - | 120 | - |
| DFCS 0201 | História das Religiões I | 03 | - | 90 | - |
| DEES 0215 | Atividades físicas recreação e jogos | 03 | - | 60 | - |
| SUBTOTAL | | 22 | 01 | 616 | - |
| 2ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0305 | Teorias da Educação | 02 | - | 60 | - |
| DPSI 0504 | Psicologia e Religiosidade | 02 | - | 60 | - |
| DEES 0309 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0102 | Hermenêutica dos Livros Sagrados II | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0402 | Antropologia Cultural | 03 | - | 75 | - |
| DFCS 0502 | Ética e Tradição Religiosa | 03 | - | 90 | - |
| DEDG 0204 | Didática Geral | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0202 | História das Religiões II | 03 | - | 90 | - |
| SUBTOTAL | | 15 | - | 600 | - |
| 3ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0203 | História das Religiões III | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0506 | Sociologia da Religião | 03 | - | 75 | - |
| DFCS 0507 | Fundamentos da Metodologia Científica II | 01 | 01 | 45 | - |
| DFCS 0507 | História da Filosofia | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0103 | Hermenêutica dos Livros Sagrados III | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0301 | Metodologia da Educação Religiosa | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0207 | Filosofia da Educação | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0501 | Filosofia da Religião | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0401 | Prática de Ensino I | - | 05 | - | 150 |
| SUBTOTAL | | 20 | 05 | 618 | 150 |
| 4ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0204 | História das Religiões IV | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0502 | Antropologia da Religião | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0104 | Hermenêutica dos Livros Sagrados IV | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0306 | Ritos e Tradições Religiosas | 02 | - | 60 | - |
| DFCS 0509 | Epistemologia do Fenômeno Religioso | 03 | - | 90 | - |
| DFCS 0402 | Prática de Ensino II | - | 05 | - | 150 |
| DFCS 0403 | Trabalho de Conclusão de Curso | 02 | - | 60 | - |
| SUBTOTAL | | 14 | 05 | 420 | 150 |
| TOTAL GERAL | | | | 2.190 | 330 |

Legenda:

DFCS: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais.

DLLT: Departamento de Língua e Literatura.

DPSI: Departamento de Psicologia.

DEES: Departamento de Educação Especializada.

DEDG: Departamento de Educação Geral.

De modo geral, vários aspectos textuais são mantidos com relação à organização curricular do curso (princípios, necessidade de pessoal habilitado, respaldo legal), mas também apresenta certa evolução em muitos elementos em relação ao anterior, principalmente com a nova nomenclatura, agora Ciências da Religião (PPCLPCR, 1999).

A adoção pela área (Ciências da Religião) é algo que vai permanecer nos demais PP (2001 e 2003) tido como oficiais (RCCR, 2011), e mais adiante vai ser compreendida como área capaz de assegurar a formação inicial desses professores, conforme as exigências legais e os pressupostos defendidos e aplicados ao Estado laico.

Além disso, situava essa formação ainda de maneira tímida, nos aportes teórico-metodológicos das Ciências da Religião, suscitando questões epistemológicas que envolvem a nova área e a sua aplicação na EB, a exemplo de um dos objetivos gerais do curso:

[...]

c) Qualificar o profissional do Ensino Religioso, pelo acesso ao conhecimento e à compreensão do fenômeno religioso presente em todas as culturas, para o exercício pedagógico no âmbito social, cultural antropológico, filosófico, ético, pedagógico, científico e religioso na escola (PPCLPCR, 1999, p. 37).

Essas observações referentes ao caráter epistemológico apontam como no PP anterior, para a necessidade da criação de um departamento específico, não mais o DETE, para atender as demandas docentes.

O currículo está organizado em 4 anos, com as disciplinas distribuídas anualmente, sendo a carga horária total de 2.520 horas, onde 300 horas eram de prática de ensino.

O PPCLPCR (2001) é o primeiro oficial, aplicado na formação inicial de professores de ER, desde o seu funcionamento em 2000, sendo avaliado para legalizar a sua autorização, obtida pelo Parecer nº 372/2001 e Resolução nº 403/2001, ambos do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), de 04/10/2001 (PPCLPCR, 2003, p. 21).

A grade curricular do CLPCR (2001, 43-44) era assim distribuída:

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CR | CH SEMNAL | | CH TOTAL | |
|-----------------|--|-----------|-----------|---------|------------|---------|
| | | | Teórica | Prática | Teórica | Prática |
| 1ª SÉRIE | | | | | | |
| DLLT 0204 | Língua Portuguesa | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0531 | Metodologia Científica | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0212 | Introdução à Filosofia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0318 | Introdução à Sociologia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DPSI 0202 | Psicologia da Educação | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0701 | Heremênutica dos Livros Sagrados I | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0702 | História das Religiões I | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DEES 0315 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 02 | 02 | - | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 19 | 19 | - | 760 | - |
| 2ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0703 | Ecumenismo | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DPSI 0310 | Psicologia e Religiosidade | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0704 | Heremênutica dos Livros Sagrados II | 03 | 03 | - | 120 | - |

| | | | | | | |
|--------------------|--------------------------------------|------------|-----------|-----------|--------------|------------|
| DFCS 0705 | Antropologia Cultural | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0706 | Ética e Tradições Religiosas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DEDG 0204 | Didática Geral e Especial | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0707 | História das Religiões II | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0708 | Religiosidade Latino Americana | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0709 | Religião e Economia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 21 | 21 | - | 840 | - |
| 3ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0710 | História das Religiões III | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0320 | Sociologia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0215 | História da Filosofia | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0711 | Hermenêutica dos Livros Sagrados III | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0801 | Epistemologia do Fenômeno Religioso | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0216 | Filosofia da Educação | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0217 | Filosofia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0712 | Religiosidade Brasileira | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0804 | Seminário de Pesquisa | 01 | 01 | - | 40 | - |
| DFCS 0805 | Prática de Ensino I | 03 | - | 03 | - | 120 |
| SUBTOTAL | | 21 | 18 | 03 | 720 | 120 |
| 4ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0713 | História das Religiões IV | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0802 | Antropologia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0714 | Hermenêutica dos Livros Sagrados IV | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0715 | Religiões Africanas e Indígenas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0535 | Metodologia da Educação Religiosa | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0806 | Prática de Ensino II | 03 | - | - | - | 120 |
| DFCS 0803 | Ritos e Tradições Religiosas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0807 | Trabalho de Conclusão de Curso | 02 | 01 | 01 | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 19 | 15 | 04 | 640 | 120 |
| TOTAL GERAL | | 139 | 64 | 11 | 1.980 | 330 |

Legenda:

DFCS: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais.

DLLT: Departamento de Língua e Literatura.

DPSI: Departamento de Psicologia.

DEES: Departamento de Educação Especializada.

DEDG: Departamento de Educação Geral.

Em seu próprio entendimento o Projeto Pedagógico compreendia a

[...] um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orienta a prática pedagógica do curso, e que o mesmo não deve ser visto como algo estanque, pronto e acabado, e sim como um processo dinâmico, situado com essa compreensão e visando o alcance dos objetivos, necessário se faz acompanhar permanentemente, cada etapa da implantação (PPCLPCR, 2001, p. 47).

Esse entendimento acompanha de certa forma o currículo proposto, que vem sofrendo alterações, devido à dinâmica e as demandas socioculturais e político-econômicas que alcançam a educação como um todo.

Nesse ponto, o referido PP mantém o respaldo legal até aqui referido; para a formação inicial professores de ER, a fim de exercerem com a devida competência a docência na EB, em especial no EF e EM, com o aporte acadêmico-científico que possibilite o estudo e a decodificação do fenômeno religioso na diversidade cultural religiosa do país, sem o exercício da vinculação religiosa, própria do Modelo Confessional e Teológico.

A estrutura curricular do curso se fundamentava nas seguintes diretrizes gerais:

- A *fundamentação pedagógica*, ou o pensar e o fazer pedagógico permeiam o currículo, garantindo a formação do professor/educador na área das Ciências da Religião.
- A *intercomplementaridade entre teoria e prática* caracteriza toda a ação pedagógica.
- A *formação científica* básica que capacite a atitude da *busca do conhecimento*.
- A Concepção de não privilegiar o estudo do fenômeno religioso a partir da perspectiva das Religiões e sim da religiosidade. Portanto religião entendida como a manifestação exterior de um anseio interior inerente ao ser humano de transcender a sua própria existência (PPCLPCR, 2001, p. 40).

Essas diretrizes são basilares para essa formação, onde nas três primeiras constatamos os indicativos pedagógico-didáticos e metodológicos, que buscam fundamentar e ao mesmo tempo assegurar essa formação inicial, tomando os princípios curriculares que estruturavam os cursos de licenciatura da UEPA naquele contexto.

O que nos chama a atenção é a última diretriz, responsável pelas demais, já que se trata da concepção, ou seja, da compreensão e do entendimento tomado para tal objetivo que se propõe o curso, que seria de focar esse estudo na religiosidade, demonstrando a vinculação religiosa tão presente no Modelo de ER anterior, mesmo quando superado pela alteração do art. 33 da LBD, com a Lei nº 9.475/97.

Na referida diretriz, também podemos perceber a busca existencial e o suporte da religião para tal sentido, algo pertinente na investigação, mas vamos explorar melhor isso no item posterior.

Por ser oficial, a grade curricular do PPCLPCR (2001) concentra diversos componentes curriculares, alguns das propostas anteriores, sendo os menores com 80 horas e os maiores com 120 horas, distribuídos anualmente, com 2.960 horas de componentes teóricos e 240 práticos, perfazendo 3.200 horas.

Nesse momento, apresentaremos o segundo PPCLPCR (2003) oficial e em vigor na trajetória do curso de formação inicial de professores de ER, implantado em 2004 e objeto de reconhecimento do mesmo, mediante a Resolução nº 435/2003 – CEE/PA, de 23/10/2003 e prorrogada até 31/12/2011 por meio da Resolução nº 116/2010 – CEE/PA (RCCR, 2011).

De antemão, o PPCLPCR (2003) melhor representa a evolução do curso, do qual apresentaremos algumas considerações do documento oficial.

A organização curricular está envolto de diversos dispositivos legais, a saber:

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 23/12/1996:** Art. 1º, Art. 33, Art. 61, Art. 65.
- **Lei 9.475 de 22/07/97:** dá nova redação ao art. 33 da LDB.
- **Parecer 97/99, de 06/04/99:** trata da Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CP 28, de 02/10/2001:** dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.
- **Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002:** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- **Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002:** institui a duração e a carga horária dos curso de licenciatura, de graduação plena e de Formação de Professores de Educação Básica (PPCLPCR, 2003, p. 25).

Nesses aspectos, o curso proposto dispõe de base legal para o seu funcionamento, haja vista o reconhecimento alcançado no ano de referência, mas continuaremos o diálogo.

As diretrizes curriculares são as mesmas já referidas e aponta o mesmo problema em uma delas “*A concepção do estudo do fenômeno religioso, a partir da perspectiva da religiosidade e não das Religiões*” (PPCLPCR, 2003, p. 25).

Um aspecto relevante para nossa investigação é o item 3.7.2 do PP, os Eixos Temáticos assim relacionados com os componentes curriculares, conforme o quadro 2 – Relação Eixos Temáticos/Disciplinas – do PPCLPCR (2003, p. 27):

| EIXOS TEMÁTICOS | DISCIPLINAS |
|--|---|
| <p>DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO</p> <p>Possibilitar a compreensão e a prática do diálogo inter-religioso enquanto fomentador do respeito entre as diferentes concepções religiosas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hermenêutica dos Livros Sagrados do Judaísmo e do Cristianismo: Torá e Antigo Testamento. • Hermenêutica dos Livros Sagrados do Cristianismo: Novo Testamento. • Hermenêutica dos Livros Sagrados do Islamismo (Corão) e do Hinduísmo (Vedas). • Hermenêutica dos Livros Sagrados das Religiões Orientais e Contemporâneas. • História das Crenças Religiosas Antigas: África, Europa e América. • História das Religiões Orientais. • História do Judaísmo e do Cristianismo. • História das Crenças Religiosas Contemporâneas. |
| <p>DIÁLOGO INTER-SABERES</p> <p>Possibilitar a compreensão dos fundamentos e a prática dos diversos saberes na cultura humana.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Filosofia • Introdução à Sociologia • Antropologia Cultural • Psicologia e Religiosidade • Ética e Tradições Religiosas • Sociologia da Religião • Filosofia da Religião • Tópicos de Religiosidade Brasileira e da Cultura Amazônica |
| <p>PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</p> <p>Desenvolver a iniciação científica, em grupo ou individualmente, sobre religiosidade na perspectiva transdisciplinar no decorrer de toda formação acadêmica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia Científica • Pesquisa Educacional • Produção e Recepção de Texto |
| <p>PRÁXIS PEDAGÓGICA</p> <p>Promover a formação do professor/educador com fundamentação teórico-prática bio-</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação • Estrutura e Funcionamento da Educação Básica • Didática • Filosofia da Educação |

| | |
|--|--|
| psico-social-cultural e filosófica sobre educação. | <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da Educação Religiosa • Prática Pedagógica I, II, III e IV • Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) I e II • Atividades Complementares I, II, III |
|--|--|

Como podemos observar no quadro acima, os componentes curriculares são organizados por Eixos Temáticos, sendo que o Eixo Diálogo Inter-Religioso agrega os componentes de área de forma ainda mais específica; o Eixo Diálogo Inter-Saberes propõe-se reunir os componentes curriculares de caráter interdisciplinar; o Eixo Produção do Conhecimento contribuiu para iniciação na elaboração e produção do conhecimento científico e o Eixo Práxis Pedagógica busca agregar os demais Eixos na aplicação do saber e fazer docente.

Do ponto de vista do aspecto legal, temos os cumprimentos dos dispositivos legais que preveem atividades curriculares de cunho acadêmico-científicos e práticos, correspondentes, a carga horária e distribuição, conforme Desenho Curricular abaixo (PPCLPCR, 2003, p. 28):

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | Créditos /CR | CH TOTAL | | |
|-----------------|--|--------------|------------|------------|------------|
| | | | Teórica | Prática | TOTAL |
| 1ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0716 | Hermenêutica dos Livros Sagrados do Judaísmo e do Cristianismo: Torá e Antigo Testamento | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0717 | História das Crenças Religiosas Antigas: África, Europa e América | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0220 | Introdução à Filosofia | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0531 | Metodologia Científica | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DFCS 0705 | Antropologia Cultural | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DLLT 0907 | Produção e Recepção de Texto | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DPSI 0210 | Psicologia da Educação | 03 | 80 | 40 | 120 |
| DEES 0315 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DEDG 0632 | Prática Pedagógica I | 02 | - | 80 | 80 |
| DEDG 0704 | Atividade Complementar | 02 | - | 80 | 80 |
| SUBTOTAL | | 20 | 480 | 320 | 800 |
| 2ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0718 | Hermenêutica dos Livros Sagrados do Cristianismo: Novo Testamento | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0719 | História das Religiões Orientais | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0722 | Pesquisa Educacional | 03 | 80 | 40 | 120 |
| DFCS 0802 | Antropologia da Religião | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DFCS 0318 | Introdução à Sociologia | 02 | 80 | - | 80 |
| DEDG 0214 | Didática | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DFCS 0216 | Filosofia da Educação | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DEDG 0633 | Prática Pedagógica II | 03 | - | 120 | 120 |
| DEDG 0702 | Atividade Complementar II | 02 | - | 80 | 80 |
| SUBTOTAL | | 21 | 440 | 400 | 840 |
| 3ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0720 | Hermenêutica dos Livros Sagrados do Islamismo (Corão) e do Hinduísmo (Vedas) | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0721 | História do Judaísmo e do Cristianismo | 02 | 80 | - | 80 |

| | | | | | |
|--------------------|---|-----------|--------------|------------|------------|
| DFCS 0809 | Epistemologia do Fenômeno Religioso | 02 | 80 | - | 80 |
| DPSI 0310 | Psicologia e Religiosidade | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DFCS 1001 | Tópicos de Religiosidade Brasileira e da Cultura Amazônica | 03 | 80 | 40 | 120 |
| DFCS 0322 | Sociologia da Religião | 02 | 80 | - | 80 |
| DEDG 0543 | Metodologia da Educação Religiosa | 02 | 40 | 40 | 80 |
| DEDG 0630 | Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado) | 05 | - | 200 | 200 |
| DEDG 0334 | Prática Pedagógica III | 02 | - | 80 | 80 |
| SUBTOTAL | | 22 | 480 | 400 | 880 |
| 4ª SÉRIE | | | | | |
| DFCS 0723 | Hermenêutica dos Livros Sagrados das Religiões Orientais e Contemporâneas | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0724 | História das Crenças Religiosas Contemporâneas | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 0221 | Filosofia da Religião | 02 | 80 | - | 80 |
| DFCS 1002 | Ética e Tradições Religiosas | 02 | 80 | - | 80 |
| DEDG 0631 | Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado) | 05 | - | 200 | 200 |
| DEDG 0634 | Prática Pedagógica IV | 03 | - | 120 | 120 |
| DEDG 0703 | Atividade Complementar III | 01 | - | 40 | 40 |
| SUBTOTAL | | 17 | 320 | 360 | 680 |
| TOTAL GERAL | | | 3.200 | | |

Legenda:

DFCS: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais.

DLLT: Departamento de Língua e Literatura.

DPSI: Departamento de Psicologia.

DEES: Departamento de Educação Especializada.

DEDG: Departamento de Educação Geral.

Por ser mais amplo, o referido Projeto (2003, p. 29-33) dispensa uma produção textual mais significativa com relação às atividades práticas (os componentes curriculares Prática Pedagógica I, II, III e IV, Prática de Ensino – Estágio Supervisionado – I e II e por fim a Atividade Complementar I, II e III), assim como ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que dispõe de diretrizes para sua elaboração e orientação, como anexo do PP, nas seguintes linhas de pesquisa a serem desenvolvidas no curso:

- Perspectivas Históricas do Fenômeno Religioso.
- Perspectivas Filosóficas do Fenômeno Religioso.
- Religiosidade, Educação e Práxis Pedagógica do Ensino Religioso.
- Religiosidade, Cultura e Diálogo Inter-Religioso no Brasil.
- A Produção do Conhecimento e as Ciências da Religião.
- Cultura e Religiosidade Amazônica.
- Religiosidade e Sincretismo no Brasil (PPCLPCR, 2003, p. 34).

Além disso, há previsão de iniciação científica e monitoria durante a formação inicial, como processo da inserção dos discentes no contexto acadêmico-científico, visando integrá-los no ensino, na pesquisa e na extensão.

Apresentamos agora, na versão resumida, algumas considerações pertinentes à organização curricular, os dispositivos legais adotados e a concepção do PP e, conseqüentemente do currículo, no quadro abaixo:

Tabela 06: *Evolução dos Projetos.*

| Projeto | CH | Amparo legal | Status | Concepção |
|--|--|---|------------------------------------|--|
| PPCLPED – Educação Religiosa (1998) | I - Prática: 330 II - Estágio: - III - Científico-cultural: 1.980 IV - Atividades acadêmico-científico- culturais: Total: 2.310 | Parecer CFE 292/1962, Parecer CFE 295/1969 e Resolução 9/1969. | Não oficial. | Interconfessional ou Teológico. |
| PPCLPCR – Ciências da Religião (1999) | I - Prática: 300 II - Estágio: - III - Científico-cultural: 2.190 IV - Atividades acadêmico-científico- culturais: - Total: 2.520 | Parecer CFE 292/1962, Parecer CFE 295/1969 e Resolução 9/1969. | Projeto de criação do curso. | Ciências da Religião, com enfoque na religiosidade. |
| PPCLPCR – Ciências da Religião (2001) | I - Prática: 240 II - Estágio: - III - Científico-cultural: 2.960 IV - Atividades acadêmico-científico- culturais: - Total: 3.200 | Parecer CFE 292/1962, Parecer CFE 295/1969 e Resolução 9/69. | Oficial. | Ciências da Religião, com enfoque na religiosidade. |
| PPCLPCR – Ciências da Religião (2003) | I - Prática: 400 II - Estágio: 400 III - Científico-cultural: 2.200 IV - Atividades acadêmico-científico- culturais: 200 Total: 3.200 | LDB/96, art. 1º, 33, 1961 e 65; Lei 9.475/1997; Parecer 97/1999; Parecer CNE/CP 28; Resoluções CNE/CP 1/02 e 02/02. | Oficial em vigência. | Ciências da Religião, mas com vinculação ao modelo anterior. |

Outra consideração importante refere-se ao caráter metodológico identificado nos Projetos, pois sem querer emitir qualquer identificação definitiva sobre a questão, sabendo que os Projetos em si, não abarcam toda a complexidade e dimensão do processo formativo para o qual se propõe, percebe-se a necessidade de melhor abordá-lo e caracterizá-lo, articulando-o não somente com os componentes curriculares práticos e específicos, mas como componente integrador da área de formação inicial, que a embasa teoricamente e epistemologicamente, tornando possível o estudo da religião na escola numa perspectiva intercultural.

Por isso, a consideração abaixo se tornou necessária, a fim de melhor ampliar o diálogo com o currículo, observando sua construção, modificações e perspectivas para a formação inicial.

Nessa trajetória, observa-se essa necessidade na abordagem do caráter metodológico da área tomada para a habilitação dos professores de ER nos PPCLPCR/UEPA, sendo que a metodologia do curso desenvolve-se durante toda a formação inicial desses professores,

referindo-se apenas a integração das disciplinas práticas, articulando-as com o estágio supervisionado, como se segue abaixo:

Tabela 07: *Projetos pedagógicos e metodologia.*

| PPCLPCR/UEPA | Metodologia |
|--------------|--|
| 1999 | <p>Linha metodológica do curso [...], o aluno deverá cursar, além das disciplinas básicas, as disciplinas pedagógicas, inclusive a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado. Define-se a linha de ação do curso, a partir de uma concepção de formação profissional que integra a visão panorâmica da Educação Religiosa, possibilitando, ao futuro professor, domínio dos conteúdos e conceitos das ciências, aplicados em situações práticas. Essa concepção proporciona ao licenciado, pelo curso, o desenvolvimento da habilidade da linguagem das ciências (Filosofia, Psicologia e Religião) e a compreensão de suas aplicações práticas, contribuindo para a ação docente de boa qualidade (p. 44).</p> |
| 2001 | Idem (p. 40). |
| 2003 | Não apresenta. |

Entende-se que a metodologia assume uma relação de interdependência com os objetivos do PPCLPCR/UEPA, logo precisaria explicitar tal aspecto no PP, uma vez que eles deveriam ser atingidos durante a formação inicial desses professores, situando os caminhos e possibilidades para efetivação do estudo da religião na escola.

Esse aspecto, por excelência, torna-se fundamental, pois visa romper com as abordagens metodológicas cristalizadas na história desse componente curricular, elegidas no modelo confessional e interconfessional, para uma mais empírica, científica e neutra, compatível com escola pública e laica atual, assumida no modelo das ciências da religião ou fenomenológico, alinhado ao método fenomenológica-hermenêutico, histórico, comparativo, sociológico, dentre outros.

Para além de questões de articulação entre os componentes curriculares, sejam estas teóricas ou práticas, fica clara a necessidade de melhor apresentar o caráter metodológico das CR, que vêm sendo defendida como área capaz de assegurar o caráter teórico-metodológico para a formação de professores e modelo pedagógico para o ER (SENA et al., 2006; PASSOS, 2007, JUNQUEIRA, 2008; SOARES, 2010), já que no PP em vigência, esse aspecto não fica explícito.

Esse caráter metodológico assume, em geral, o ER como o estudo da religião ou do fenômeno religioso na escola, a partir de vários enfoques (psicológico, sociológico, fenomenológico, histórico, antropológico, dentre outros), assim como uma multiplicidade de métodos (abordagens) e certa singularidade como área do conhecimento.

Apesar dessa diversidade de abordagens metodológicas que caracterizam a área, a mais pertinente entre os autores apontam para a Fenomenologia, e seu objeto como o fenômeno religioso (JUNQUEIRA, 2000, 2008; FONAPER, 2009).

4.2 DIÁLOGO HERMENÊUTICO: AS ABORDAGENS DA MORTE NO CURRÍCULO

Diante do exposto até aqui e da documentação analisada, pudemos perceber a evolução na mudança de paradigma e concepção para a formação inicial desses professores que vai se constituindo no país, assim como do próprio ER, uma vez que isso não exclui o Pará, pois o PPLPED/UEPA (1998) e os PPCLPCR/UEPA (1999, 2001, 2003) tem nos auxiliado nessa compreensão.

A experiência da licenciatura e da pós-graduação da UEPA tem sido singular na região Norte, permitindo o estudo da religião na diversidade cultural e religiosa local e do país, assim como a sua aplicação, como conhecimento dessa diversidade nas escolas da EB, mas quando se trata da formação inicial desses professores muito pouco se sabe sobre sua legalidade, organização curricular e a concepção adotada. Será que esta formação considera os pressupostos pedagógico-didáticos e teórico-metodológicos da sua área de atuação? Esses pressupostos se alicerçam em que? Eles consideram as abordagens da morte, do morrer e da finitude no currículo dessa formação?

Do ponto de vista legal, o currículo do curso da UEPA de 2003 atende os dispositivos para a formação inicial de professores para a escola básica, conforme previsto no Título IV: Dos Profissionais da Educação, Art. 61-65, da LDB/1996, como esclarece Carneiro (2012, p. 474):

Aqui está posta uma das questões cruciais da formação do professor para atuar na Educação Básica. Da a relevância do tema, faz-se necessário viajar um pouco mais extensivamente sobre a legislação que disciplina a matéria. O parecer CNE 28/01 e Resolução CNE/CP 02/02 delimitaram a duração e carga horária mínima destinada à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos termos do Art. 62 desta lei. A distribuição das horas totais do curso é a seguinte:

| | |
|---|-----------|
| • Carga horária total mínima: | 2.800 h; |
| • Tempo mínimo de duração: | 3 anos; |
| • Dias letivos: | 200 dias; |
| • Horas reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural: | 1.800 h; |
| • Horas reservadas à prática como componente curricular: | 400 h; |
| • Estágio curricular supervisionado: | 400 h; |
| • Horas para utilizar em outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais: | 200 h |

O currículo do PPCLPCR/UEPA (2003) atende a esses dispositivos, inclusive aqueles previstos na Resolução CNE/CP 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura,

de graduação plena, imprescindíveis para a formação inicial de professores no Brasil, como carga horária *superior* ao total mínimo, ficando assim organizado conforme tabela abaixo:

| | |
|---|-----------|
| • Carga horária total mínima: | 3.200 h; |
| • Tempo mínimo de duração: | 4 anos; |
| • Dias letivos: | 200 dias; |
| • Horas reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural: | 2.200 h; |
| • Horas reservadas à prática como componente curricular: | 400 h; |
| • Estágio curricular supervisionado: | 400 h; |
| • Horas para utilizar em outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais: | 200 h |

Embora essa formação seja uma realidade presente em todas as regiões do país e como nós podemos observar, adequada aos dispositivos legais para a formação inicial de professores, como as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo da base nacional comum na EB, ela não dispõe de parâmetros curriculares nacionais para a disciplina (ER), muito menos de diretrizes curriculares nacionais para a formação desses professores (CR) expedidos pelo MEC/CEB/CNE, onde, nesse ponto, diferem dos outros componentes curriculares.

Em nível nacional, temos apenas a referência do Parecer CNE/CP 097/1999 sobre a formação inicial desses professores, deixando tal responsabilidade aos sistemas de ensino, em especial, aos conselhos de educação/ensino federal, estadual e municipal pela autorização, reconhecimento e renovação desses cursos.

Os conselhos de educação/ensino nas diversas esferas têm legislado acerca desse componente curricular nos termos do Art. 33, § 1º, da Lei 9.475/1997, onde, na sua maioria, veiculam a concepção das Ciências da Religião como modelo teórico-metodológico e pedagógico para esse componente curricular, como vem sendo defendido pelo FONAPER.

Entretanto, vale ressaltar o desafio constituído em torno das ciências ou áreas que formam com a sua aplicação ou ensino. Esse desafio não tem sido exclusivo das CR e do ER, mas de todas as ciências ou áreas de conhecimentos.

A dificuldade em torno do aprendizado nas licenciaturas, como os resultados das diversas pesquisas sob a égide de teorias e métodos diferenciados, nem sempre tem recebido a devida atenção durante a graduação quando se refere a sua aplicação, o seu ensino na escola básica.

Trata-se da tradução ou transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, conhecida como *transposição didática*, termo esse introduzido por Michel Verret, em 1975 e aprofundado por Yves Chevallard (ALMEIDA, 2007).

Segundo Almeida (2007, p. 10) “Não se trata de diferenças conceituais, mas de diferenças “textuais”, pois elas estão no campo semântico e léxico e, por isso precisam ser consideradas, porque as transposições as levarão em conta por demais”.

A forma adequada de abordar o conhecimento científico, tornando-o acessível à compreensão dos alunos, tem sido objeto da transposição didática e, de certa forma, aponta para o desafio sobre o caminho adotado na formação inicial de professores, tendo em vista que esta deveria evocar os princípios e a organização dos saberes a serem ensinados, assim como aqueles que chegarão aos alunos.

Segundo Passos (2007, 127),

No processo de ensino-aprendizagem estão envolvidas três esferas de conhecimento: o das ciências, o do ensinamento e o do ensinado. O primeiro diz respeito aos processos e resultados da pesquisa científica sobre determinado objeto, o segundo sobre a construção do ensinamento que envolve um trabalho de recodificação de tais resultados adequados a partir de estratégias didáticas ao universo cognitivo dos estudantes; e o terceiro, àquilo que efetivamente foi comunicado aos alunos no ato de ensinar. Portanto, não seria correto supor que nas três esferas haveria um único objeto a ser estudado como conteúdo unívoco que sairia direto do forno da ciência para a mesa do estudante.

Nesse processo, segundo o autor, as três esferas de conhecimento estarão sempre envolvidos com vários sujeitos, com diferentes funções, participações e concepções, a exemplo das instituições de ensino, política, civil, implicando na definição de conteúdos a serem aprendidos e ensinados, por isso “O desafio da implementação das licenciaturas em Ciências da Religião é a articulação desses sujeitos, historicamente isolados, como retroalimentadores capazes de construir a prática de ER tecnicamente qualificada” (idem).

O desafio da implementação das licenciaturas em CR, a nosso ver, gira em torno de alguns apontamentos que assim observamos: a definição da mesma como área que habilita para o ER, as organizações curriculares e a transposição didática.

Na história da formação inicial, podemos observar algumas experiências que antecederam a publicação da última LDB/1996, sendo a mais expressiva a do Pará, que obteve reconhecimento como curso de licenciatura em Educação Religiosa em 2013 pela UFPA. Curso este que recebia o mesmo nome da disciplina, sem encontrar nas discussões da época alguma referência as Ciências da Religião.

O consenso em torno da opção pelas Ciências da Religião ganha força na primeira década deste século, como área de conhecimento que ocupa o espaço acadêmico-científico desde 1969, pela UFJF com o Departamento de Ciência da Religião, sendo hoje representada em 12 (doze) programas com diversas nomenclaturas. Dentre esses, o programa da PUC/SP (1978) vem dispensando um olhar peculiar e criterioso para o ER, como resultado da mesma.

Esse olhar vem se materializando em uma das áreas de concentração da PUC/SP: *Fundamentos das Ciências da Religião*, na linha de pesquisa *Fundamentos do Ensino*

Religioso, recentemente vem sendo discutida como Ciências da Religião Aplicada, que no *Compêndio de Ciência da Religião* ocupa lugar de reflexão sob a organização do professor Afonso Maria Ligorio Soares. Sobre essa necessidade nos diz Soares (2013, p. 573):

Embora não seja estranha a nossas universidades a ideia de um necessário “engajamento” – em sentido amplo – das ciências, e sempre se espere que tais produções acadêmicas revertam, de algum modo, em benefício da sociedade, nossos Programas de Estudos da Religião – com exceção daquelas produções teológicas mais afinadas com a linha pastoral da Teologia da Libertação – não se detiveram, nas últimas décadas, numa reflexão mais de fôlego sobre a aplicabilidade dos resultados obtidos pela Ciência da Religião. Daí a oportunidade representada por este *Compêndio* de lançar este desafio: pensar a Ciência da Religião a partir dos frutos sociais que dela se esperam.

Nessa publicação que acentua essa preocupação em torno da transposição didática, ou seja, pensar os resultados das Ciências da Religião para a sociedade, sendo que isso não exclui a escola, Junqueira (2013, p. 609) reafirma a importância que essa área de conhecimento desenvolve no currículo escolar, lançando os fundamentos que sustentam e que tornam possível o estudo da religião na escola, como base de sustentação para a formação inicial de professores de ER:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, esta compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação.

Por último, com relação a organização curricular, da qual centramos nosso diálogo para a compreensão, com apoio dos dois apontamentos considerados, vêm sendo muito pouco explorado, quem sabe pela recente ocupação das IES e dos sistemas básicos de ensino.

Junqueira (2010, 2011), em nível nacional, discutiu o espaço de formação inicial desses professores, assim como de profissionalização, explorando sua organização, bases legais e teórico-metodológicas para subsidiar a construção dessa identidade docente, que já conta com uma história expressiva e significativa no território nacional.

Segundo o referido autor, os currículos dos cursos de graduação nas suas diversas nomenclaturas organizavam-se a partir das bases legais para formação de professores da EB e tomavam as CR como área de conhecimento para fundamentá-los.

Mas é Caron (2011) que nos traz observações interessantes sobre a organização curricular, ao comparar os currículos dos cursos do Projeto Magister (FURB, Univille e Unisul) e dos cursos, ainda em Santa Catarina de outras entidades mantenedoras (USJ: municipal, Unochapecó: comunitária e UnC: Parfor).

Para a autora, os cursos possuem a mesma finalidade: formar professores de ER, na diversidade cultural do país. Mesmo que possuam uma diversidade de nomenclaturas, destaca os cumprimentos dos dispositivos legais para a formação inicial desses professores.

Além disso, a autora percebe uma carga horária maior destinada ao estudo do currículo de Teologia, voltados aos textos sagrados escritos; assim como da necessidade de se estudar o próprio componente curricular ER, destacando sua história no contexto local e brasileiro, nos currículos do Projeto Magister, dessa forma, sendo considerado mais um dos aspectos dessa diversidade, tão comum nos currículos de outras entidades mantenedoras, como a USJ, Unochapecó e Unc.

Nesse sentido, esse caminho precisa ser observado e quem sabe refeito, buscando melhores soluções, tendo em vista a integração dos componentes curriculares dentro de um currículo mínimo que se propõe habilitar professores e quem sabe a velha superação das dicotomias entre teoria e prática, universidade e escola, professor e aluno, pesquisa e ensino, saber aprendido e saber ensinado.

Essa reflexão contempla o currículo do PPCLPCR, desde a primeira proposta e na última (2003) será bem mais detalhada considerando todas as observações realizadas até aqui, principalmente nas esferas das ciências (área de formação) e do ensinamento (área de aplicação), caracterizando uma problemática para a licenciatura em CR, como destaca Passos (2007, p. 127-128):

A transposição didática das Ciências da Religião para o ER é, de fato, uma problemática central para as licenciaturas e deve ser tratada como uma questão teórica e metodológica que supere a mera definição de conteúdos curriculares. O risco da **simplificação** desses conteúdos pode ser grande, tendo em vista as **velhas práticas descoladas** das Ciências da Religião e, muitas vezes, construídas a partir de referências **teológicas** e até **catequéticas**, o que se agrava pela **incipiência** desses **cursos de graduação** no âmbito do ensino superior. Nesse sentido, as licenciaturas têm um papel específico nesse estudo e devem superar a mera função de fornecedoras de estratégias didáticas, podendo produzir reflexões e orientações para a definição dos conteúdos de ER, auridos, selecionados, traduzidos e recriados com base em múltiplos conteúdos das Ciências da Religião.

A problemática em torno da transposição didática aponta para o caminho a ser mais bem construído das CR para o ER, ou seja, da licenciatura (formação inicial) para o profissional (docente), em nosso caso, que deveria ser encarada e tratada não somente como uma questão teórica e metodológica que supere a mera definição e aplicação de conteúdos curriculares, durante a formação e o exercício da docência, mas que ela possa ser vista como uma dimensão no fenômeno da compreensão que tem na hermenêutica filosófica as bases para a interpretação da morte, do morrer e da finitude como algo próprio do fenômeno religioso e da analítica existencial, de onde “[...] são retirados os critérios para a organização e seleção dos conteúdos e objetivos para o ER” (PCNER, 2009, p. 49).

Esse aporte para análise encontra na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1990-2002) os fundamentos para a compreensão dessa dimensão humana nas suas mais diversas possibilidades do ser, das cosmovisões e limitações, num diálogo permanente, a marca da sua abordagem filosófica.

Por isso “Gadamer exerceu a arte do diálogo, da capacidade de ouvir, de reconhecer o outro também como professor e autor” (GRONDIN et al., 2012, p. 10), fazendo disso o exercício permanente na busca da *Verdade e Método*, sem postular a objetivação dessa busca, pois “Desse modo, postulou uma teoria da compreensão, ou seja, uma hermenêutica que não propalava regras fixas e autoasseguradas da única interpretação correta possível, mas que cultivava a virtude da capacidade de ouvir, do diálogo e da busca comum da verdade” (idem, p. 10-11).

Nesse empreendimento, Gadamer recorre à arte e a história para a construção dessa compreensão, propondo a superação do enquadramento das regras fixas e objetivadas que não asseguravam a universalidade para uma verdade hermenêutica.

Gadamer (2011) situa o problema hermenêutico como *fenômeno da compreensão* e a maneira correta de se interpretar o compreendido, reforçando que:

Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. Não se interessa por um método de compreensão que permita submeter os textos, como qualquer outro objeto da experiência, ao conhecimento científico. Tampouco se interessa primeiramente em construir um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora também aqui se trate de conhecimento e de verdade. Ao se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades (GADAMER, 2011, p. 29).

Essa nova forma de abordar o conhecimento e a verdade, não se limita ao método científico proposto com a ciência moderna, mas amplia o horizonte da compreensão com a interpretação do compreendido, pois “O fenômeno da compreensão impregna não somente todas as referências humanas ao mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo à tentativa de ser transformado em método da ciência” (idem).

A hermenêutica filosófica de Gadamer, nesse aspecto, confunde-se com o próprio filosofar ao propor o fenômeno da compreensão em profundidade, não se limitando a padrões pré-estabelecidos de leis e regras fixas na objetivação do método científico que marcou o pensamento Ocidental desde a modernidade.

Segundo Gadamer (2011, p. 30) “A atualidade do fenômeno hermenêutico repousa, a meu ver, no fato de que é só pelo aprofundamento no fenômeno da compreensão que se poderá alcançar uma tal legitimação”, considerando que “Seu propósito é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo do controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre” (idem).

Dessa forma, “A hermenêutica filosófica vai situar o *locus* do significado na linguagem e no texto e não no sujeito” (COSTA; GRÜN, 2007, p. 97), contrapondo o ideal científico moderno.

Essa abordagem do conhecimento, de forma embrionária, vem ganhando espaço nos caminhos investigativos em educação, em oposição ao ideal científico moderno dogmático, em busca de uma nova definição de verdade dialógica, como destaca Costa e Grün (2007, p. 83):

Numa perspectiva em que a procura de verdades tem a ver com a negociação de sentido, com linguagem, com diálogo com a tradição, ao invés de com a assepsia dos conceitos e imposição de significados, a hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em Educação.

Esteban (2010) e Sánchez (2012) destacam o caráter paradigmático da hermenêutica nas pesquisas em educação, como uma corrente fundamental do interpretativismo e como tipologia dos métodos, respectivamente.

Essa abordagem, dessa forma, vai tomando o espaço acadêmico-científico, mesmo com timidez, sendo adotado por esta pesquisa como abordagem norteadora do diálogo e da escuta do currículo do curso de formação inicial de professores de ensino religioso, perguntando sobre as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude.

O currículo, como documento central tomado para essa formação, é parte integrante do PPCLPCR/UEPA, também servindo de suporte para esse diálogo, dessa maneira, auxiliando-nos no fenômeno da compreensão.

Gadamer afirmava que “Quando compreendemos um texto, nos vemos tão atraídos por sua plenitude de sentido como pelo belo. Ele ganha validade e já sempre nos atraiu para si e possa examinar a pretensão de sentido que o interpela”.

Essa compreensão, sem a pretensão de ser definitiva própria da hermenêutica filosófica, representa a interpretação do compreendido após o exercício do diálogo e da escuta curricular.

Em nossa análise, com base na compreensão que se tem do currículo e da importância que ele ocupa no processo da formação inicial, em linhas gerais, o currículo investigado atende, em sua estruturação e organização os dispositivos legais para a formação inicial, mas quando dialogamos com ele acerca dessa formação inicial, adquirimos outra compreensão, que a princípio, o mesmo documento/texto propõe-se a habilitar, um profissional como formação específica, para uma área específica do conhecimento.

Então, perguntamo-nos sobre essa formação e área específica, da qual esse currículo se responsabiliza em formar, garantindo, dessa forma, a docência nessa área específica de conhecimento e nos damos conta que essa área é as CR, com suas mais diversas nomenclaturas e abordagens possíveis para a licenciatura no Brasil. Na pós-graduação *stricto*

sensu essas observações são anteriores e se repetem na graduação, seja a licenciatura ou o bacharelado.

Logo, temos como afirmar que essa área específica do conhecimento possui uma Grande Área: Ciências Humanas, uma Área: Teologia e uma Subcomissão: Teologia/Filosofia, sendo assim possível a graduação, embora essa mesma área, as CR possua um caráter teórico-metodológico diferenciado da Teologia, não podendo ser confundida com ela, apesar de se localizar lá.

Essa localização está na raiz da análise de nossa compreensão e tem muito a nos dizer sobre o currículo de formação inicial desses professores e a sua aplicação, tradução e o ensinado, a saber, das diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude.

Dessa forma, as CR é a área do conhecimento que torna possível a prática do ER na escola básica, servindo de aporte teórico-metodológico para a formação inicial de professores e os seus resultados, os conteúdos que sustentam o estudo da religião na escola, sem o pressuposto da fé.

Essa compreensão não alcança como deveria os sistemas e instituições de ensino, assim como os setores políticos envolvidos com esse componente curricular, inviabilizando a publicação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para o mesmo, ainda mais daquilo que é desenvolvido na disciplina, restando o estereótipo da catequese, da doutrinação, da vinculação religiosa, quase sempre da matriz judaico-cristã, incompatível com os pressupostos do Estado laico, mais visto como ateu, na ótica de muitos como aqueles que apelam para a retirada da disciplina do currículo.

Nesse sentido, temos um componente curricular que se confunde com a própria origem da escola formal neste país, sendo anterior a ela, dispondo de uma área de conhecimento para sua realização em plena atividade na pós-graduação e graduação, respaldada em vários dispositivos legais de caráter federal, estadual e municipal, entretanto, sem parâmetros e diretrizes curriculares expedidos pelo MEC.

Mas isso não impediu que diversos estudiosos da área e o FONAPER elaborassem, num diálogo permanente, propostas de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para professores, criando e ampliando, em nível nacional, a necessidade de se construir uma identidade, tanto para a formação como para a docência no ER.

Diante dessas diversas falas, enunciados e documentos, traçamos as condições necessárias para nossa compreensão sem a intenção de que ela seja a versão definitiva da interpretação do compreendido até aqui, mas não temos como negar que a morte, o morrer e a finitude não estejam fortemente ligados à religião, assim como a sua negação.

Estamos falando da formação inicial de um profissional que, a princípio, deveria estudar a religião e a sua negação na diversidade cultural religiosa do país, em atendimento ao

próprio contexto sociocultural e político-econômico atual, donde esse conhecimento disponibilizado, assim com os outros, necessita de um profissional capaz de lidar com ele como um direito a ser garantido e um patrimônio da humanidade, pois não se trata de um profissional mantido pelo Estado, envolvido com seus próprios interesses ou de determinado(s) grupo(s), assim como uma missão a ser desenvolvida no ambiente escolar, mas este deve promover o conhecimento de todos os grupos culturais, para serem respeitados.

Esse corolário permite aos educandos um diálogo permanente, um encontro com o outro, onde todos possam ser vistos, conhecidos e até falarem, sem que haja restrições, preferências ou favorecimentos, na verdade, fazer valer os ideais e valores que sustentam a base das relações humanas das sociedades modernas, sendo mais comum na Revolução Francesa e atualmente no discurso que vem se configurando nas sociedades democráticas, a exemplo de nosso país.

Para mais além de uma abordagem do conhecimento na escola, perfilada por uma teoria ou método unívoco, essa área é composta por uma diversidade metodológica, assim como por uma pluralidade de enfoques e concepções. Embora seja na fenomenologia de Husserl que vemos uma grande contribuição na elaboração dos parâmetros e diretrizes, e possivelmente, para sua prática nas escolas, procuraremos considerá-la dentro de um contexto de significado mais amplo, para nossa compreensão na interpretação do compreendido.

Sem mais nos prolongarmos e retomando os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do ER, temos como elemento nuclear a morte, o morrer e a finitude, diante a ameaça iminente do ser, em quatro possíveis respostas: a ressurreição, a reencarnação, o ancestral e o nada (PCNER, 2009).

Essas respostas, segundo os PCNER, organizam-se numa concepção própria, obedecendo a uma estrutura comum, devendo assim, contemplar a pluralidade da escola e da sociedade brasileira, sendo distribuídas nos seguintes blocos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; Teologias, Ritos, Ethos.

Os PCNER afirmam que as referidas respostas possíveis são abordadas como norteadoras do sentido da vida além da morte, aludindo que para muitos a morte não é o fim da vida (ressurreição, reencarnação e o ancestral) enquanto para outros, sim (o nada), por isso a escolha da morte (continuidade), o morrer (processo) e a finitude (limite), contemplando, nesse sentido, a pluralidade existente na escola; a pluralidade é parte inerente dela e deve ser respeitada pelo direito do conhecimento desta.

As abordagens da morte, do morrer e da finitude na educação e na escola brasileira não devem deter-se a um ponto de vista ou concepção particular, muito menos de grupo(s), sociedade(s), em detrimento de outro(s), mesmo diante das forças e disputas de poder que

cercam o(s) currículo(s) de formação inicial de professores ou o(s) currículo(s) da(s) área(s) do conhecimento.

Se bem que, na história das sociedades modernas no Ocidente, isso não fora um ideal a ser estimulado e, nos dias atuais, reconduzir isso tem sido a cada dia um desafio empreendido por grupos minoritários, nem sempre dos movimentos sociais e populares de diversas ordens, entre outros que, como qualquer outro cidadão, busca reconhecimento e valorização na educação e na escola.

Nesse sentido, o currículo do ER busca contemplar em seus blocos de conteúdos essas diversas respostas; e, para melhor compreendermos isso, caminharemos mais um pouco conhecendo mais sobre a organização dos mesmos, com os eixos organizadores dos conteúdos, para assim dialogarmos com o currículo de formação inicial de professores desta área.

O primeiro deles é o Eixo Culturas e Tradições Religiosas, sendo assim apresentado:

É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.

Esse estudo reúne o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão. Assim, não se separa das ciências que se ocupam com o mesmo objeto: filosofia da tradição religiosa, história da tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa, nem delimita, de maneira absoluta e definitiva, um critério epistemológico unívoco (PCNER, 2009, 50-51).

A partir do referido Eixo são propostos vários conteúdos, estabelecidos a partir da *filosofia da tradição religiosa* com a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual; *história e tradição religiosa* com a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; *sociologia e tradição religiosa* como função política das ideologias religiosas; e da *psicologia e tradição religiosa* com as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente coletivo.

O segundo Eixo Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís:

São os textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, em que, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos.

Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do Transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo. Essa elaboração se dá num processo de tempo-história, num determinado contexto cultural, como fruto próprio da caminhada religiosa de um povo, observando e respeitando a experiência religiosa de seus ancestrais, exigindo *a posteriori* uma interpretação e uma exegese. Nas tradições religiosas que não possuem o texto sagrado escrito, a transmissão é feita na tradição oral (PCNER, 2009, p. 51-52).

A partir desse Eixo são propostos os seguintes conteúdos, estabelecidos a partir de *revelação*: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; *história das narrativas*

sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; *contexto cultural*: com a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; e *exegese*: com a análise e a hermenêutica dos textos sagrados.

O terceiro Eixo Teologias dos PCNER (1997) propõe:

É o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado. Como o Transcendente é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades de fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade. Para alcançar esta infinidade o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além da morte (idem, p. 53).

A partir disso, o Eixo apresenta seus conteúdos a partir de *divindades*: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; *verdades de fé*: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; e *vida além da morte*: as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

O quarto Eixo Ritos compreende:

É a série de práticas celebrativa das tradições religiosas que formam um conjunto de:

- a) **rituais** que podem ser agrupados em três categorias principais: os propiciatórios que constituem principalmente de orações, sacrifícios e purificações; os divinatórios que visam a conhecer os desígnios do Transcendente em relação aos acontecimentos futuros; os de mistérios que compreendem as várias cerimônias relacionadas com certas práticas limitadas a um número restrito de fiéis, embora também haja uma forma acessível a todo povo;
- b) **símbolos** que são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser levando-o à compreensão de alguma coisa;
- c) **espiritualidades** que alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas e que permitem ao crente uma relação imediata com o Transcendente (idem, p. 54-55).

Da mesma forma, os conteúdos desse Eixo são estabelecidos a partir de *rituais*: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; *símbolos*: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s); *espiritualidades*: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o sagrado para consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Por último temos o Eixo Ethos, assim apresentado:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas.

Essa moral está iluminada pela ética, cujas funções são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e poderá as realizações inautênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas.

Esta dupla função concretiza-se na busca de “fins” e de “significados”, na necessidade de utopias globais e no valor inalienável do ser humano e de todos os seres, onde ele não é o sujeito nem valor fundamental da moral numa consideração fechada de si mesmo (idem, p. 55-56).

Nesse Eixo, os conteúdos são definidos a partir de *alteridade*, com as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; *valores*, com o conhecimento do conjunto de normas da cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; e *limite*, tratando da fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.

Cada um dos Eixos Organizadores dos Conteúdos permite a discussão de grandes temas na diversidade cultural religiosas, com o apoio de diversas ciências para fundamentar o estudo da religião na escola.

Esses Eixos têm servido de base teórico-metodológica para o desenho curricular de inúmeras propostas dos sistemas de ensino na região Norte, localizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa e também dos PP dos cursos de formação inicial de professores.

Junqueira (2002) menciona a importância desse documento na trajetória da escolarização desse componente curricular constituída pelos documentos oficiais, tornando-se um referencial fundamental para a construção da identidade pedagógica da disciplina.

Além disso, Junqueira (2000, p. 289) reforça a importância desse documento:

O “Parâmetro Curricular do Ensino Religioso (1996)”, produzido pelo FONAPER, foi oficiosamente acolhido como norteador para a disciplina, e estruturado segundo as orientações propostas para todos os componentes das áreas do conhecimento a serem trabalhadas efetivamente no cotidiano da escola.

Os conteúdos sugeridos, estabelecidos a partir de cada eixo, não deixam de fazer referência à morte, ao morrer e à finitude, dando maior ênfase a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade como respostas e o nada, com menor referência, vem ocupando aos poucos os currículos de ER com a sua abordagem.

Dessa forma, vamos localizar melhor essas proposições nos Eixos já assinalados.

O Eixo de Culturas e Tradições Religiosas aponta, para as questões existenciais e o destino do ser humano nas diferentes culturas, no contexto da filosofia da tradição religiosa, da história, da sociologia e da psicologia e tradição religiosa.

O Eixo Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís sugere, a partir dos textos escritos e orais, todos os mistérios em torno da vida e do pós-morte, pois acumulam os ensinamentos, doutrinas, normas e regras, exigindo, por parte dos educandos, a compreensão hermenêutica dos conteúdos: revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural e exegese.

O Eixo Teologias permite o estudo das divindades, das verdades de fé e da vida além da morte, sendo o que mais expressa as abordagens estudadas, possibilitando aos alunos a

compreensão de como cada entidade transcendente/imanente organiza o cosmo e determina suas verdades de fé voltadas para a vida além da morte.

O Eixo Ritos demarca a experiência religiosa com uma série de práticas celebrativa das tradições religiosas, agrupadas em rituais, símbolos e espiritualidades, expressando a comunicação com o transcendente e a sua presença em eventos fundamentais da existência humana, do nascimento e da morte.

O Ethos, como Eixo, destaca “[...] a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formando na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal” (PCNER, 2009, p. 56).

Essa forma interior da moral humana se expressa, em sua maioria, em direção à transcendência, principalmente quando a morte e a finitude são acessadas, por isso mesmo o diálogo permanente consigo mesmo e com o outro na busca do próprio sentido do ser, com a prática do bem e na luta contra o mal.

Dessa forma, os conteúdos são organizados em alteridade, valores e limites e traduzem os princípios éticos e morais que equilibram as relações com o eu pessoal e com o outro, pautados em valores e fundamentados à luz da transcendência ou imanência.

Em outras palavras, os PCNER apresentam uma perspectiva desafiadora dentro do currículo da EB ao assumir uma postura de desenvolvimento existencial. Evocando os questionamentos humanos em profundidade, sem querer eleger uma resposta que se encerra ou que se prolonga durante a vida humana.

Esse documento é uma tentativa de estabelecer a formação integral do cidadão, não deixando de lado a perspectiva transcendente da existência humana. Uma referência, ou melhor, para a maioria das pessoas é a base de sustentação que garante à vida um sentido, um significado ou um projeto que a torna possível.

Além disso, abre espaço para a perspectiva imanente da existência humana, sem necessariamente torná-la sagrada no sentido religioso. O próprio ser humano é capaz de encontrar em si mesmo esse sentido, essa referência, sem imposições, sem constrangimentos.

O documento, também, é uma tentativa de reduzir as desigualdades de diversas ordens, pautadas em ideologias configuradas de ambos os lados na história da humanidade, pois a transcendência e a imanência não se encontram desassociadas, muito menos legítimas em si mesmas, elas consagram o que há de mais humano no ser humano: a morte, a finitude.

Morrer pode ser um processo, uma transição, uma etapa, ou quem sabe algo de que não temos como fugir sem necessariamente recorrer à transcendência, mas quando o acessamos somos lançados à incompletude humana, por isso acabamos por eleger um lado, os dois, dependendo das inquietudes de cada ser.

Pensar de forma imanente é um desafio que enfrentamos cotidianamente em nossa prática e não temos muito a dizer quando buscamos material para isso, pois encontramos escassez de material para EB. Na transcendência não é muito diferente, quando o que mais encontramos é a defesa da tradição cristã.

Dessa forma, construir esse caminho na educação e na escola exige um autoconhecer e educar permanente que não teremos como desenrolar neste trabalho, mas que já está sendo pensado no PCNER e em algumas propostas pedagógicas acima referidas.

Nossa preocupação até aqui foi de tentar apresentar elementos para análise hermenêutica que possam se relacionar com o currículo de formação inicial de professores de ER, por isso uma breve consideração sobre o ER que vem sendo pensado no PCNER, mesmo que esse documento não seja oficial, mas que tem sido assegurado nas propostas curriculares da disciplina pelos CME, CEE e CFE, assim como nos cursos de formação desses professores.

Isso demonstra que esse documento denota uma compreensão importante no diálogo curricular da formação inicial, uma vez que esses professores estão sendo preparados para essa finalidade, logo não podem estar desconectados disso.

Eis uma questão de suma importância a ser considerada no diálogo com o currículo. Se a morte, o morrer e a finitude são uma questão central nesse documento que se estabelece como referência para a prática desse professor, o que nos diz o currículo de formação inicial sobre isso?

O currículo, nuclear no PP do curso, percorre uma trajetória impregnada pela tradição, que não deixa de estar presente no currículo atual.

A permanência da tradição herdada no currículo é decorrente do processo político-econômico e histórico-cultural que o concebeu e o consagrou como instrumento de dominação, controle e produtor de identidade.

Nesse contexto, era claro a opção pela tradição judaico-cristã, que durante séculos foi imposta como modo de ser a ser vivido. Após a tentativa de rompimento, ou a perspectiva de um novo modelo de vida, a tradição vem inscrita em algumas leis educacionais no país, a exemplo da LDB de 1961 e 1972.

A LDB de 1996 estendia, ainda, essa vinculação, quando teve seu artigo 33 alterado pela Lei nº 9.475/1997, pois até aí ainda temos o protagonismo das instituições religiosas pela manutenção da formação de professores e da prática da disciplina.

Com alteração do referido artigo, novos parâmetros são vislumbrados para ambos, com os cursos de formação inicial sob a responsabilidade dos sistemas e instituições de ensino, assim como a prática desses professores, mesmo que de forma tímida, são propostos pelo FONAPER os PCNER e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso.

Nesse bojo de mudanças, os primeiros currículos carregam em sua organização disciplinas de vinculação teológica, privilegiando, dessa forma, a tradição judaico-cristã, como mostramos acima a evolução histórica do currículo do curso de formação inicial de professores de ER constante no PPLPER/UEPA (1998), mesmo sendo não oficial, estende-se aos posteriores, nomeado de PPCLPCR/UEPA (1999 e 2001).

Essa compreensão é respondida com a primeira avaliação do curso, ocorrida em 2001, como consta no Parecer nº 372/01 – CEE/PA, da Câmara de Ensino Superior, no item 6 que trata de alguns pontos importantes da avaliação e merecem ser destacados:

6.1 O ementário privilegia a religião cristã e seus conteúdos mais elaborados se relacionam à Religião Católica Romana. Na carga horária verifica-se um peso desproporcional as disciplinas Hermenêuticas dos Livros Sagrados e História das Religiões, sendo que a referência é quase que exclusivamente à Bíblia e a história do cristianismo. Recomenda, pois, a revisão do Projeto Pedagógico para uma melhor preparação do professor de ensino religioso.

Nesse sentido, outras observações importantes para a compreensão do diálogo aqui estabelecido aparecem nos itens seguintes:

6.3 O acervo atual da biblioteca, específico às ciências da religião, não atende às necessidades do curso. Entretanto, já está em processo a aquisição de novos títulos e a ampliação da área destinada ao acervo e leitura.

[...].

6.5 A qualificação do corpo docente é satisfatória, mas faltam docentes com formação específica e adequada à proposta do curso. Há necessidade de contratação de mais docentes, através de Concurso Público, já autorizado.

As constatações nos permitem dialogar melhor com esse documento sobre o referido assunto, que na sua primeira avaliação é perguntado acerca do fim proposto, evidenciando a autoridade da tradição que carrega e que não o inviabiliza (no item 6.6 recebe o conceito C, que corresponde a satisfatório), mas confirma que a experiência da compreensão evidenciada na avaliação não ocorre de forma isolada no tempo, nem adota parte deste.

Sabidamente, com fortes elementos da abordagem hermenêutica, o curso na sua primeira avaliação, dos 6 (seis) elencados, 3 (três) deles apontam no sentido da nossa pergunta.

Gadamer, segundo Schmidt (2012, p. 21), “[...] desenvolve especificadamente sua análise da compreensão de Heidegger de *Ser e tempo* em sua obra principal *Verdade e método*”.

É de Heidegger, que Gadamer chama provocativamente as *estruturas prévias da compreensão* de *preconceitos*. Os preconceitos, nesse sentido, corresponderiam que a compreensão é uma estrutura ontológica fundamental do ser humano, em termos de Heidegger, segundo o referido autor.

Logo, “Isto significa que sempre estamos compreendendo, de uma forma ou de outra. A compreensão é projeção arremessada. Enquanto projeção, a compreensão trata das

possibilidades futuras do ser humano e culmina na autocompreensão” (SCHMIDT, 2013, p. 145).

Não muito diferente de Heidegger, Gadamer situa o caráter arremessado da compreensão tendo como ponto de partida inicial para isso a tradição herdada. E é da mesma que herdamos nossos preconceitos, destacando que existem preconceitos positivos que encaminham a compreensão correta.

Nesse aspecto, sua epistemologia consistiria em descobrir os preconceitos positivos, sem escapar do círculo hermenêutico, ou seja, integrar as partes ao todo para a correta compreensão.

O preconceito, segundo Gadamer, só passa a ter sentido negativo durante o Iluminismo “Como o Iluminismo valorizava o uso da própria razão contra a aceitação de uma autoridade, a autoridade era considerada um preconceito negativo” (SCHMIDT, 2012, p. 146).

Na contramão, temos a reação romântica, que passou a valorizar o passado em detrimento do presente, colocando em crise o significado original daquilo que seria preconceito. Dessa forma,

Nenhum deles compreendia o significado original de preconceito empregado por Gadamer: um preconceito assim como um pré-juízo, não é nem positivo nem negativo até termos o juízo definitivo. Como “preconceito” tem um papel central na hermenêutica filosófica, é preciso que o leitor tenha em mente sua conotação neutra intencionada (idem, p. 147).

Essa compreensão, nas palavras do autor, permite afirmar que “Toda compreensão parte de nossos preconceitos. O caráter arremessado da compreensão implica que todos os nossos preconceitos são herdados de nosso passado no processo da aculturação” (idem, p. 147), sejam eles positivos ou não, os preconceitos assumem um papel fundamental para a compreensão hermenêutica, desde que os mesmos estejam baseados nas coisas em si, sendo assim considerados legítimos, enquanto os que se baseiam em ideias ao acaso e concepções populares, são considerados ilegítimos (SCHMIDT, 2012).

Para compreender isso, Gadamer parte da crítica da própria razão iluminista ao comparar com os clássicos, mostrando que a autoridade da tradição existente nos mesmos permanece enquanto reconhecimento da própria razão, que a reconhece como verdadeira, pois “A autoridade da tradição não é absoluta, como pensavam os românticos; nem tudo numa tradição é verdadeiro, mas ela é uma fonte possível de preconceitos legítimos. A razão de estudarmos o passado é que pensamos que podemos aprender alguma coisa com ele” (SCHMIDT, 2012, p. 149).

Dessa forma, a tradição não é apenas uma fonte de costumes de uma geração a outra, assim como de cosmovisões, concepções e verdades cristalizadas que nem sempre

compreendemos, porém ela pode ser fornecedora de preconceitos legítimos fundamentais para a compreensão hermenêutica.

Essa fundamentação que adota as coisas em si, precisa ser situada no próprio texto e no intérprete, considerando todos os eventos possíveis para sua compreensão, tais como os preconceitos contidos em cada um deles, a distância temporal, as percepções e que o texto é coerente, buscando afirmar a verdade do assunto nele contido, para assim ampliar os horizontes de compreensão, tanto do texto como do intérprete, ou seja, na compreensão de “[...] um texto projetamos o horizonte do texto dentro do nosso próprio horizonte” (SCHMIDT, 2012, p. 155).

Essa projeção, segundo Gadamer (2011), destaca que a compreensão sempre é a fusão desses horizontes.

Nesse aspecto, “A adjudicação dos preconceitos em conflito do meu horizonte e o do texto, que é a descoberta de preconceitos legítimos, ocorrerá dentro deste horizonte de significado expandido” (SCHMIDT, 2012, p. 155).

A projeção desse significado, segundo Gadamer (2011), sempre requer aplicação, em outras palavras, o que o texto tem a nos dizer.

Essa fala, entre o texto e o intérprete, permite que os mesmos entrem num diálogo, como se o texto fosse outra pessoa, ocorrendo, dessa forma, a fusão de horizontes, como realização da linguagem.

Nesses termos, “A linguagem é o meio no qual as conversas ocorrem”. [...]. “A linguagem também é o meio pelo qual compreendemos textos” (SCHMIDT, 2012, p. 168), haja vista que no processo hermenêutico é necessário exercitar a escuta, a mesma linguagem sem a qual não ocorrerá a compreensão em torno de um assunto, sendo a linguagem considerada objeto da experiência hermenêutica.

Mesmo quando usamos objetos não linguísticos, como as obras de artes, os monumentos arquitetônicos, as instituições sociais, dentre outros, percebemos que a linguagem também é estabelecida como objeto da própria razão, não anulando o caráter hermenêutico.

O desenvolvimento da linguagem aparece como recurso de apropriação de significado do próprio mundo pelos diversos grupos humanos, em todos os tempos e espaços, gerando as mais diferentes compreensões.

Cada grupo humano teve uma forma peculiar e uma linguagem própria nesse processo, não comprometendo em si a sua visão de mundo particular. Dessa diversidade de apreensões temos muitas linguagens, permitindo que cada uma seja doadora de preconceitos até estabelecerem o diálogo hermenêutico, donde seja possível o consenso em torno de um assunto, com a ampliação do horizonte expandido de ambos.

Essa forma de situar a linguagem, ressalta o caráter da universalidade hermenêutica, que consiste em perceber que o ser que pode ser compreendido é linguagem, como descreve Schmidt (2012, p. 188), com base no pensamento de Gadamer:

Como nossos preconceitos são linguísticos, e a compreensão começa a partir de nossos preconceitos herdados, é mais correto dizer que a linguagem nos fala em vez de nós a falarmos. A relação entre um texto e sua história efetiva de interpretações diferentes, mas corretas, é especulativa porque cada interpretação apresenta um aspecto daquilo que o texto diz, ou seja, não há um segundo texto sendo criado na interpretação correta. A hermenêutica é universal por que o “Ser que pode ser compreendido é linguagem”. No evento hermenêutico da verdade a interpretação correta de um texto, ou seja, o preconceito legítimo (ou preconceitos), brilha no caráter aberto da dialética entre pergunta e resposta, convencendo os interlocutores. É por isso que a disciplina hermenêutica do questionamento e da investigação pode garantir a verdade sem se basear no método científico.

É pela linguagem que estabelecemos nosso diálogo com o currículo de formação inicial de professores de ER, reconhecendo que a linguagem é a base ontológica para a experiência hermenêutica, já que ela é o meio e o objeto da compreensão (SCHMIDT, 2012).

O assunto em questão consiste em identificar as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude, que deveriam contemplar o horizonte de compreensão do próprio currículo, uma vez que o mesmo se propõe habilitar professores de ER, para os quais essa abordagem brilha nos PCNER, mas não convence os intérpretes que vêm formando esses profissionais.

Ampliando ainda mais essas identificações, dentro do círculo e da própria aplicabilidade hermenêutica, ampliamos nosso horizonte de compreensão mais adiante, dialogando com o currículo, observamos que na segunda avaliação do curso, realizada em 2011, as identificações já assinaladas são apontadas com relação à bibliografia das ementas disciplinares que contemplam em grande parte referências à tradição cristã-católica “[...] Em relação a bibliografia básica observou-se, ênfase na literatura referente ao catolicismo.” (PARECER Nº 525/2011 – CEE/PA).

Embora existam ações no sentido de mudar a ênfase na bibliografia cristã-católica pelo Curso, a presença dessa tradição ainda tem sido marcante não somente no currículo do CLPCR/UEPA, mas em toda a sociedade brasileira.

Além disso, na avaliação, ressalta-se a ausência de indicadores de autoavaliação do curso e perfil do egresso no mercado de trabalho, a integração de pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* com a graduação, articulando-as com o PPCLPCR e que seus resultados se façam presentes no ensino e na extensão.

Esses apontamentos fazem parte da própria evolução do currículo do curso de formação inicial de professores de ER, não somente no Pará, e não apenas nesses cursos voltados à Educação Religiosa, pois ainda podemos perceber vários preconceitos herdados da

tradição judaico-cristã que ainda privilegiam o catolicismo, sendo incorporada no cotidiano escolar, em suas múltiplas manifestações.

Essas considerações se concretizam no próprio calendário escolar, com alusão a datas comemorativas cristã-católicas, principalmente, a forma como são tratadas as culturas afro-indígenas, quase sempre marginalizadas, tendo seus valores e suas contribuições na formação da nação brasileira relegados, entre outros grupos que não dispõem do mesmo tratamento como deveriam.

Nesse espaço, ainda são fortemente interditados os modos de ser desses povos, herdeiros e construtores desse país ao lado de outros. Da mesma forma sofrem os que preferem negar uma origem transcendente da existência humana, mesmo que alguns ainda venham tratando com dogmatismo os modos de ser-no-mundo advindo de uma origem sagrada, os ateus, agnósticos, céticos e os sem-religião continuam sofrendo muito com os preconceitos ilegítimos.

Estabelecer esse diálogo, sobre este assunto, requer abertura para que o texto fale juntamente com o do intérprete para que os preconceitos linguísticos apareçam, e a interpretação correta brilhe, com a eliminação dos preconceitos ilegítimos, fundados em ideias ao acaso e às concepções populares.

Nesses aspectos, até aqui considerados, a doação da tradição judaico-cristã ainda tem sido marcante no curso, no currículo e, conseqüentemente, nessa formação inicial desses professores.

Essa presença não deveria ser ainda tão presente, sendo assim tão facilmente constatada, nas duas avaliações realizadas.

Se os preconceitos ilegítimos giram em torno dessa herança herdada durante esse percurso, há de se compreender que o mesmo está presente naqueles que também vem formando, talvez sem terem consciência disso. Por isso, os preconceitos devem ser fundados nas coisas em si, para serem legítimos.

Em se tratando das coisas em si, um dos apontamentos identificados consiste na formação inicial específica na área, que até hoje está ausente do corpo docente, advindos de várias áreas de conhecimento que não inviabilizam essa formação, nem o funcionamento do curso, mas ainda sustentam vários preconceitos dessa ordem, que tem no fundo das coisas a sua ilegitimidade.

É por conta disso que muitos preconceitos, tais como qualquer um pode ministrar a disciplina; que a mesma é incompatível com os pressupostos do Estado laico; que o ER é manutenção do poder das igrejas cristãs; entre outros que nos casos mais extremos se negam em qualquer possibilidade da sua permanência, discussão e estudo no espaço acadêmico-científico.

Esses preconceitos alcançam a educação e a escola de diversas formas, e fortalecem a ideia de que qualquer um possa nela atuar e fazer o que quiser tornando esses espaços de referências um caos e na desorganização generalizada que estes vivem no tempo atual.

A verdade hermenêutica nesse diálogo que brilha consiste em que não podemos formar médicos sem médicos, pedagogos sem pedagogos, professores de CR sem esses professores. Mas ainda não temos essa tamanha compreensão.

Como isso vem se repetindo numa sociedade marcada por entes político-econômicos e socioculturais, nas diversas instituições, relações, valores e comportamentos herdados pela tradição capitalista, materialista e narcisista ao extremo, não restam espaço para a abordagem da morte, do morrer e da finitude que sempre se voltam para a analítica existencial, da importância e da necessidade em valores dos referenciais familiares, sociais para a boa convivência, em direitos humanos, para a educação plena do cidadão.

Há inúmeros preconceitos legítimos na tradição judaico-cristã que se tornaram clássicos em autoridade e em razão de ser, disso não temos dúvidas, mas no bojo dos mesmos devemos nos permitir dialogar com eles, deixando aparecer aqueles que têm seus fundamentos primordiais para o autoconhecimento em relação, em alteridade, para e com o outro, cultivando os vínculos significativos que nos lançam para a vida em plenitude.

Nesses termos, o currículo do curso em estudo hermenêutico, deveria dialogar com os PCN da disciplina para qual se propõem habilitar, possibilitando, dessa forma, a aproximação com sua área de conhecimento tomada para a formação inicial, com a organização curricular compatível com a área de aplicação, assim como da adoção de uma linguagem adequada ao contexto escolar.

Sobre a importância dos PCN nesse processo, afirma Junqueira (2010, p. 290):

Um Parâmetro Curricular é estabelecido a partir da noção e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, para contribuir na constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena.

Para o referido autor, os PCNER organizam-se na perspectiva das diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude, em profundidade e como resposta para a analítica existencial, demonstrando o valor central desse documento para a formação inicial, como se segue abaixo:

Especificamente, o Ensino Religioso foi organizado a partir dos pressupostos que o fenômeno religioso é a resposta articulada culturalmente para afrontar a questões existenciais que demonstram a situação de finitude do ser humano. Basicamente essas questões foram explicitadas em quatro estruturas: ressurreição, reencarnação, ancestralidade e o nada, que procuram dar sentido a uma vida além da morte.

Em cada uma dessas respostas, é estabelecido um sistema de pensamento próprio, porém com critérios comuns que tornam visível o fenômeno religioso, ou seja, culturas e tradições, textos orais e escritos sagrados, as teologias, os ritos e o ethos.

O primeiro critério, que trata das culturas e tradições, nos permitem compreender a ideia do transcendente e a evolução das estruturas que explicitam as concepções expostas nas respostas ao problema do pós-morte. As ciências que estudam a

religião como filosofia, sociologia e psicologia tornaram possível esta formalização do conhecimento. Os outros critérios são a concretização da experiência das comunidades religiosas que incluem o cotidiano das tradições religiosas organizadas para fazer memória contínua da finitude humana (JUNQUEIRA, 2000, p. 290).

A partir das considerações de Junqueira (2000), esclarecem esse caráter central dos PCNER e, conseqüentemente, para a prática pedagógico-didática do ER, retificando que a perspectiva do nada não assimila a continuidade da existência humana, pois se assenta na perspectiva de que vida físico-material compreende a única compreensão que podemos apreender da nossa existência.

Para o autor, cada cultura religiosa estabelece sua resposta num sistema próprio de pensamento, assim distribuídos nos eixos norteadores do conhecimento, sendo estudadas no bojo das diversas ciências que integram as CR, em prol do estudo da religião.

Nessas considerações, fica evidente também, o valor inestimável prestado pelas diversas culturas religiosas no sentido de educar os seus para a morte, o morrer e para a finitude.

Por isso, segundo o autor, o ER contribui significativamente para essa educação, favorecendo o autoconhecimento, numa perspectiva intercultural com o outro e com o seu meio ambiente, como abaixo descrito:

Os conhecimentos de caráter antropológico e sociológico, trabalhados sistematicamente no espaço formal da escola, devem contribuir para o estudante recuperar as questões existenciais que impulsionaram o ser humano a se confrontar consigo mesmo, com o outro e com seu ambiente (JUNQUEIRA, 2000, p. 291).

É nesse diálogo, que brilha a compreensão de que esse percurso curricular precisa ser trilhado em parceria com os PCNER, provendo uma linguagem compatível com a escola, sabendo que a própria formação inicial daqueles que formam é um recurso indispensável para esse fim, que preze pela interculturalidade, tanto das ciências quanto das culturas e povos, encontrando elementos que possibilitem a verdade do assunto em questão.

Dessa forma,

O problema central da hermenêutica, a tarefa necessária de sua aplicação, trata de como o texto é levado a falar no horizonte do intérprete, agora expandido. A compreensão é como uma conversa onde o intérprete precisa ouvir e respeitar as opiniões da outra pessoa. Nesta conversa, onde várias posições são examinadas, a compreensão correta é obtida quando todos concordam sobre uma posição. Para explicar como isto ocorre, Gadamer precisa investigar o estatuto ontológico da linguagem. Ele afirma que “o Ser que pode ser compreendido é linguagem”. A linguagem, em seu ser especulativo, tem a habilidade de brilhar e convencer os parceiros da conversa de sua verdade. Gadamer conclui que a compreensão pode revelar e garantir verdades que o método científico não consegue (SCHMIDT, 2012, p. 21-22).

Nesses termos, a verdade de um assunto que brilha na linguagem estabelecida entre o texto e o intérprete confronta os preconceitos de ambos para terem seus horizontes ampliados

quando reconhecemos que para encontrar a verdade, a aplicação hermenêutica de que o texto também fala permite que o ser que possa ser compreendido seja linguagem.

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA A VIDA

A formação inicial de professores neste novo milênio ainda tem sido uma temática desafiadora nos discursos educacionais que tomam o currículo como texto e linguagem ao mesmo tempo, para intermediar o diálogo e, posteriormente, a compreensão frente às necessidades e finalidades para a qual se propõe.

Pensar a formação inicial é pensar esse texto (currículo) no bojo dos pressupostos teórico-metodológicos das diversas ciências, sem desconsiderar as diferentes linguagens que esse documento deve assumir a partir dos diferentes contextos.

Essa linguagem, embora já destacada, aponta para o saber produzido pelas diversas ciências, o saber aprendido pelos professores durante a sua formação inicial e o saber ensinado aos alunos, como um processo que nos exige a interpretação daquilo compreendido para então chegarmos à compreensão, sem a pretensão de uma verdade definitiva.

Por isso, esse saber produzido pelas diversas ciências, acumulados na história da humanidade, deveriam estar disponíveis numa linguagem acessível, para assim pensarmos no que deverá ser abordado, uma vez que “A transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar se dá primeiro com a definição da parte que será prioridade absolver” (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Essa definição nos chama atenção para a formação inicial, haja vista que o currículo como documento nuclear deveria definir-se a partir da sua prioridade, a exemplo da área que pretende assim formar, preparar, habilitar, oficializar. Em nosso caso, a formação inicial de professores de ER.

Nesses termos, poderia ser a formação de professores de Filosofia, Sociologia ou outra área, essa formação deveria priorizar a transposição do conhecimento da área a qual se propõe formar, e claro que essa transposição assume seus pressupostos nos documentos oficiais para seu ensino na escola, os PCN das diferentes áreas de conhecimento, assim publicados pelo MEC a partir de 1996.

Cada PCN seja da EI, do EF ou do EM, apresentam orientações sobre os componentes de cada área, assim como os conteúdos a serem ministrados.

À primeira vista, é nesse documento que vemos e o compreendemos como a tentativa da transposição didática de cada área em nível nacional, com a linguagem da escola e dos alunos, mesmo que às vezes ocorra a restrição de conteúdos fundamentais para a vida e a sua possibilidade mais certa, a morte.

Se essa aproximação, se essa articulação, se esse diálogo, ou seja, se esse documento não for considerado na formação inicial de professores da EB, continuaremos ainda mais aumentando o fosso entre as diferentes ciências e a sua aplicação nas escolas e, conseqüentemente, a estagnação do conhecimento.

Essa interpretação, no contexto da hermenêutica filosófica de Gadamer, permite-nos compreender que essa problemática está longe de ser resolvida ou de se chegar a um consenso, pois a partir dessa interpretação podemos localizar ainda outras decorrentes desse compreender.

Se esse diálogo não acontecer como deveria, distanciamo-nos da transposição didática, que na área das CR já vem sendo discutida como Ciências da Religião Aplicada (JUNQUEIRA, 2013), voltada à formação inicial desses professores e focando no desenvolvimento de linguagens apropriadas para a sua prática pedagógico-didática. Nesse desenrolar, é de suma importância aplicar o círculo hermenêutico, pois todas as partes do processo formativo deveriam cooperar para esse entendimento e empreendimento, de que educações para vida correspondem a educação para a morte, o morrer e a finitude.

Os PCNER apontam nessa direção, de que a vida é um autocompreender, dado pelo autoconhecer e pelo autodescobrir, num diálogo e num ethos permanente. A diversidade cultural religiosa demarca esse diálogo na escola, assim como a sua negação, centrando sua abordagem no modo de *ser* frente à ameaça de *não-ser*.

Esse *ser* e a sua iminente ameaça manifesta-se de diferentes formas, adquirindo quatro possíveis respostas elaboradas pela humanidade desde sempre, sendo assim, as mais comuns: a ressurreição, a reencarnação e a ancestralidade, e a mais recente: o nada, que vem se configurando na sociedade Ocidental, principalmente, a partir da modernidade e ganhando grande destaque apenas no final do século XX.

Essas respostas, quando observadas, contextualizam o sentido da vida das pessoas, especialmente quando a morte e a finitude humana são acessadas, apontando para a orientação e determinações que configuram o caráter ontológico da existência.

Além disso, servem de apoio para a moral e a ética social, emprestando-lhes sentido e significado para sua concretização, pois nem sempre a racionalidade e a objetividade filosófico-científica não são suficientes para motivar a prática dos valores e as normas sociais, sendo assim impossível empreender uma ação efetiva na vida prática, tanto para o bem quanto para o mal, sem considerar as diversas formas de *ser*, educar, nesses termos, muito menos.

Na raiz da existência, seja ela vivida de forma autêntica ou inautêntica, retomando o pensamento de Heidegger, podemos perceber a morte e a finitude como questões centrais,

para onde uma fica explícita o medo e para a outra a ansiedade. Para Heidegger o medo e a indiferença caracterizam a existência inautêntica, enquanto a angústia como disposição para o desvelamento individual e distintivo do mundo caracteriza a existência autêntica, pois “Aceitar que sejamos o que ele chama “entes-para-a-morte” é ser autêntico, recordando que a existência autêntica é caracterizada por uma compreensão explícita do que significa existir” (REYNOLDS, 2013, p. 65).

De qualquer jeito, cada forma de situar a abordagem da morte possui em si própria um valor fundamental e de tamanho aprendizado para a educação e a formação integral do cidadão, devendo ser assegurada, em nossa defesa, as diversas abordagens da morte no currículo de formação inicial dos professores da EB, para assim poder chegar à escola e aos alunos.

Todos sofrem perdas significativas em todo tempo e no caso das perdas irreversíveis como a morte não tem sido muito diferente.

Na escola a morte tem chegado de diversas formas e alcançam todos aqueles que transitam por esse espaço diretamente ou indiretamente, haja vista que a escola ocupa um lugar muito significativo na vida de seus ocupantes, como nos aponta a própria legislação educacional quando se refere ao mínimo de duzentos dias letivos para serem cumpridos, ao ser comparado aos mais de trezentos dias do ano, a escola ocupa em média dois terços a cada ano das pessoas, em muitos casos, bem mais.

Nesse tempo, o morrer se desdobra na temporalidade e cotidianidade, sendo acompanhadas pelo rompimento de vínculos afetivos, mudanças biológicas, mudanças socioculturais, dentre outras, sendo algumas delas até comparadas a morte. Esse processo exige certa preparação e sensibilidade para lidar com essas questões e pessoas na escola, de onde quase sempre podemos contar com os professores, os profissionais de educação que ficam mais próximos dos alunos.

Por isso, a escola deveria exercer um papel importante diante dos modos de ser e de sua iminente ameaça, mas a mesma sofre com problemas e questões que envolvem a falta de preparo para lidar com as diferentes perdas e principalmente com a ausência dessa abordagem na formação inicial de professores (KOVÁCS, 2010).

Esse olhar pode ser confirmado dentro da legislação educacional, marcada também pela ausência dessa abordagem na EB, que aponta quase sempre para a formação integral do cidadão e o seu preparo para o mundo do trabalho “[...], pois que o assunto nunca foi abordado de forma sistematizada, e, segundo, nem na sua formação básica, porque a morte está ausente da escola fundamental e média [...]” (INCONTRI, SANTOS, 2011, p. 78).

Para os autores, essa situação ainda serve para contribuir com a interdição da abordagem da morte na Educação Superior, pela sua ausência durante quase toda escolarização do aluno, alcançando, dessa forma, todos os níveis educacionais.

Embora contemos com algumas experiências na Educação Superior em alguns cursos de saúde, especialmente, como destacam Maria J. Kovács e Franklin S. Santos. Na educação esse assunto continua sendo encarado como interdição na formação inicial de professores, sem muitas possibilidades da sua abordagem por conta disso.

Ressaltamos o caráter imprescindível do professor nessa tarefa, pois o mesmo lida cotidianamente com pessoas dependentes de vínculos afetivos diversificados, que na sua estruturação e manutenção precisam de cuidados, principalmente quando a dor e o sofrimento se fazem presentes (KOVÁCS, 2010).

Esses sentimentos fazem parte da existência humana e não deixam de carregar uma dimensão pedagógica para o ser das pessoas e dos alunos, impondo-lhes limites, necessidades e dependências, aprendidas de diferentes formas quando essas se apresentam, no caso, o tempo todo durante a nossa vida inteira. Procuramos encará-la quase sempre recorrendo à transcendência ou a imanência, mesmo que na imanência possa haver transcendência.

A tradição é quase sempre nossa grande aliada nessa forma de encarar a dor e o sofrimento. Mesmo que ela adquira novos elementos no tempo e no espaço, devemos muito a ela sobre nossa forma de ver e compreender a existência.

A tradição é doadora de sentido também, assim como de preconceitos, mas estes, quando avaliados no círculo hermenêutico, podem nos revelar elementos fundamentais para nossa compreensão e assim chegarmos a verdade de um assunto nos termos de Gadamer.

Dessa forma, apresentaremos algumas identificações importantes, considerando o contexto das diferentes tradições e culturas religiosas ou não, a exemplo do nada, que orientam as diversas respostas para a morte, o morrer e a finitude, assim como o sentido da vida além da morte.

Essas contribuições alimentam propostas para a educação para a vida e para a morte na escola básica e superior, por isso devem recorrer ao currículo como documento de identidade que precisa contemplar esse aspecto inerente, identificado e compreendido somente na existência humana.

Dessa forma, situaremos alguns aspectos referentes à educação para a morte, mediante ao pensamento de alguns autores já referidos, para assim relacionar a contribuição do ER para tal fim no currículo, embora o mesmo sofra com os preconceitos da tradição, seja

em termos de compreensão da sua proposta pedagógica e da melhor articulação com sua área acadêmica que vem sendo responsáveis pela formação inicial desses professores.

Para Kovács (2003a, 2003b, 2005, 2010, 2012) a morte faz parte do desenvolvimento humano e como tal não há razões para que o tema da morte não seja abordado na escola:

A necessidade de discutir o tema da morte nas escolas fez com que surgissem propostas de criação de cursos sobre este fato para educadores. Observou-se que esses profissionais manifestam dificuldades em lidar com o tema com os seus alunos e, então, cursos têm sido propostas para eles. As crianças se espelham no adulto próximo para saber como lidar nas situações de perda e luto e os professores são bases de apoio para elas na escola, podendo ser muito ruim para o menor sentir a falta desse apoio (KOVÁCS, 2003a, p. 60-61).

Para Kovács, essa discussão deveria fazer parte dos cursos de graduação, pós-graduação *lato senso* e *stricto sensu*, *workshops*, vivências, supervisão, grupos focais e multidisciplinares. A experiência do próprio LEM e do *Projeto falando da morte* traduz essa proposta de educação para a morte, dos quais destacamos os vídeos destinados aos diversos públicos e faixas etárias, resultando na produção de algumas produções bibliográficas destinadas a abordagem do tema da morte.

Nessa acepção, defendida pela autora, educar para a morte não se restringe ao provimento de receitas ou respostas que não contemplam a possibilidade de reflexão e discussão, mas preparar os profissionais de educação para lidar com ela, destacando os seguintes aspectos:

- Sensibilizar o aluno para os sentimentos e reflexões sobre os vários pontos abordados no curso, como, por exemplo: suicídio, aproximação da morte, perda de pessoas da mesma faixa etária por acidentes, entre outras;
- Apresentar várias abordagens teóricas sobre a questão da morte;
- Refletir sobre uma prática vivida, aprendizagem que envolverá aspectos cognitivos e afetivos, buscando-se o sentido individual e o coletivo. É ter a possibilidade de fazer uma constante revisão de suas práxis, ou de seu estágio, considerando conflitos, frustrações e levando em conta o ponto de vista do sujeito na construção do seu próprio conhecimento (KOVÁCS, 2005, p. 495-496).

Esses aspectos que deveriam ser estimulados na formação inicial dos profissionais de saúde e educação nos desafiam o tempo inteiro, pois ninguém se encontra fora do alcance da morte e da perda iminente das pessoas que amam, logo, antes de tudo, precisamos elaborar essa possibilidade como certeza de que somos um *ser-para-a-morte*, como destaca Heidegger.

Desconsiderar isso pode nos levar ao engano contido na tradição, configurado a partir do final do século XIX, com a negação e o banimento da morte de nosso meio, das nossas conversas, tornando-se assunto tabu, frente ao medo da ausência, do desconhecido, do mistério de nosso desaparecimento e daqueles que tanto amamos.

O fato é que não temos como fugir dessa certeza, pois a morte é parte integrante e inerente do ser humano, fazendo parte do nosso desenvolvimento, simplesmente por acharmos que:

Negar a morte é uma das formas de não entrar em contato com as experiências dolorosas. A grande dádiva da negação e da repressão é permitir que se viva no mundo de fantasia onde há ilusão da imortalidade. Se o medo da morte estivesse constantemente presente, não conseguiríamos realizar os sonhos e os projetos. Existe, no ser humano, o desejo de se sentir único, criando obras que não permitam o seu esquecimento, dando a ilusão de que a morte e a decadência não ocorrerão. Essa couraça de força é uma mentira que esconde a fragilidade interna, a finitude e a vulnerabilidade (KOVÁCS, 2005, p. 494).

Dessa forma, não temos muito a fazer para impedir esse fenômeno humano de acontecer, a não ser encontrando uma forma melhor para lhe dar com ele, buscando e dando condições para sua elaboração saudável, seja nos hospitais ou nas escolas, como destaca a autora:

Combater a morte pode dar a ideia de força e controle; entretanto, quando ocorrem perdas sem possibilidade de elaboração do luto, não há permissão para expressão da tristeza e da dor, trazendo graves consequências como maior possibilidade de adoecimento. É por isso que a depressão é atualmente uma doença que tem acometido os profissionais de saúde mental. O luto mal-elaborado está se tornando um problema de saúde pública, dado o grande número de pessoas que adoecem em função de uma carga excessiva de sofrimento sem possibilidade de que este seja elaborado (idem, p. 494).

Nesse sentido, abordar a temática da morte na escola é também uma questão de saúde pública (KOVÁCS, 2005) frente à morte interdita, decorrida da proibição dessa abordagem, e da morte escancarada, marcada pela violência nunca tão expressiva no ambiente escolar como nos dias atuais (KOVÁCS, 2003; 2010).

Kovács (2010), ao situar essa problemática no contexto escolar, defende veemente que sua resolução pode estar associada à abordagem da morte na formação inicial de professores, pois:

Em um mapeamento da literatura, de livros, teses e artigos em periódicos sobre a questão da morte e os profissionais envolvidos, observamos a existência de textos direcionados aos profissionais de saúde, mas não aos educadores. Os poucos artigos que acessamos apontam para a falta de discussão sobre a questão da morte na escola (2010, p. 146).

Essa ausência acarreta o despreparo dos professores para saberem lhe dar com a temática da morte na escola, uma vez que “A maioria dos educadores não se sente capacitada para abordar o tema, afirmando não ter tido preparo na sua formação” (KOVÁCS, 2010, p. 160).

Além disso, segundo a autora, muitos professores se isentam dessa responsabilidade, deixando-a a critério da família. Mas essa falta de preparo e isenção não encerra o problema,

pois todos os dias os professores veem-se cercados pela manifestação iminente do fenômeno da morte, ora para consigo, ora para seus alunos, por isso “A questão que surge é: como oferecer subsídios aos educadores para que possam abordar a questão na escola? Como cuidar daqueles jovens em risco de vida ou que perderam pessoas próximas e que podem entrar em processo de luto complicado?” (KOVÁCS, 2010, p. 160).

Nesse aspecto, a escola desenvolve um papel fundamental para esse processo e deveria prestar cuidados aos alunos enlutados e adoecidos, já que os mesmos passam grande parte do seu tempo na escola, contribuindo dessa forma com a família, desde que esses professores fossem mais bem preparados na sua formação inicial.

Nisso posto, Kovács (2010, p. 161) defende que “É necessário investir na preparação de educadores para lidar com questões relativas à morte, mesmo que eles acreditem que essa não seja a sua função”, dificilmente o papel da instituição escolar será possível com alunos e professores enlutados, em situações limites, gravemente enfermos ou moribundos, logo, antes mesmo de se pensar na inclusão da temática da morte na escola, essas questões merecem reflexões.

Partindo da constatação de Maria J. Kovács de que a formação inicial é fundamental para que a temática da morte chegue à escola, ampliando a dimensão do cuidado e do acolhimento aos enlutados e seus correspondentes, Franklin S. Santos e Dora Incontri ampliam essa discussão no pensamento de alguns filósofos e educadores, consagrando a expressão mais conhecida dos autores na literatura tanatológica de que a educação para a morte é educar para a vida (2010; 2011).

Segundo os autores,

O termo educação para a morte, e, portanto, para a vida, refere-se a uma variedade de atividades educacionais e experiências relacionadas à morte e abrange temas fundamentais, como os significados e atitudes em relação à morte, aprendizado sobre emoções e sentimentos, questões existenciais e espirituais, os processos de morte e luto, e cuidados para as pessoas afetadas pela morte. A educação para a morte é baseada na crença de que as atitudes e práticas de negar, desafiar, e evitar a morte, vistas na cultura brasileira, podem ser transformadas, e assume que os indivíduos e instituições serão mais capazes de lidar com as práticas relacionadas com a morte como resultado de esforços educacionais (INCONTRI, SANTOS, 2011, p. 79).

Para os autores, a educação para vida não pode também está limitada a práticas estáticas ou pré-estabelecidas, pois a experiência da morte pode se dá de diversas formas e encará-la não seria muito diferente também, sendo importante o equilíbrio emocional diante desse fenômeno.

Por isso, na proposta educacional dos autores para a vida e para a morte, existe certa preferência por uma linha de pensadores na elaboração dos aportes teóricos e práticos, a saber:

Todos eles filósofos e educadores, como Platão, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, que apresentam em comum, a despeito da distância no espaço-tempo, uma identidade ideológica que consiste em ver o ser humano como um ser dotado de espírito, naturalmente bom, em um processo contínuo educacional e de aprendizado, possuidor de uma consciência ética e destinado à transcendência e à felicidade (idem, p. 79).

A partir desses pensadores clássicos, Santos e Incontri (2011) destacam vários aspectos de relevância para essa educação pautada nos pensamentos deles:

- É preciso priorizar a formação integral do ser humano em qualquer etapa do processo pedagógico, considerando também a velhice como um estágio educativo do ser;
- Essa formação integral passa por todas as disciplinas, por todos os sentidos e por todas as formas de pensar o mundo – por isso deve ser *interdisciplinar, multissensorial, afetiva e plural*. Por interdisciplinar, entendemos que deve integrar as mais diversas áreas do conhecimento num todo orgânico e significativo; por multissensorial, entendemos que devemos trabalhar ideias e conceitos através de estímulos táteis, sensíveis, que mexam com todos os sentidos; por afetiva, entendemos que toda educação deve necessariamente e em primeiro lugar, passar pela emoção e por fim, plural, porque devemos tratar de todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não nos fecharmos e doutrinarmos numa visão única;
- É preciso deixar uma abertura para o espiritual, pois o ser humano tem essencial e universalmente uma espiritualidade a ser tocada, mas essa abertura deve ser inter-religiosa, para propiciar a liberdade de crença, o convívio fraterno das diferentes vertentes e a empatia com o outro (idem, p. 79).

A proposta apresentada por Santos e Incontri (2011) ganha amplitude ao ser lançada sobre o pensamento de vários filósofos-educadores, buscando fundamentos teórico-metodológicos para sua abordagem na escola.

Nessa construção, a abordagem da morte deve acompanhar todo o processo de escolarização dos alunos, para que a sua formação integral não seja comprometida, e isso também inclui a reflexão sobre a velhice, como etapa do desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante nessa construção é a integração interna entre as diferentes disciplinas que integram o currículo de formação inicial desses profissionais, considerando todas as perspectivas em torno do fenômeno da morte, por isso, deve ser interdisciplinar, multissensorial, afetiva e plural.

Esse aspecto talvez seja o mais complexo, e aponta para o desafio atual das licenciaturas e de outras profissões em atender as demandas atuais num mundo marcado pela diversidade e pela pluralidade de ideias, orientações e concepções em prol de uma formação mais sólida capaz de suprir as necessidades humanas quando a dor e o sofrimento se manifestam.

Para que isso seja efetivado, o currículo deve estar integrado entre as diferentes áreas de conhecimento em prol da temática estudada, deve considerar os diferentes sentimentos, significados e linguagens envolvidos diante desse fenômeno, no ver, apreender e conviver com a iminente possibilidade do rompimento de vínculos afetivos significativos e abordar o tema da morte, do morrer e da finitude nas mais diferentes perspectivas, sem privilegiar uma corrente ou pensamento dominante.

Dessa forma, para os autores “A educação para a morte passa por algumas mudanças no próprio paradigma de educação. Começemos por encarar a transformação por que deve passar o próprio educador, que para educar precisa educar-se” (SANTOS, INCONTRI, 2011, p. 79). Esse educar educando-se é possível “Somente através do processo de autoconhecimento (como queria Rousseau), no parto maiêutico socrático, conseguiremos de fato educarmos para a morte” (idem, p. 79-80).

A proposta apresentada tanto por Kovács quanto por Incontri e Santos reconhecem o valor universal que tem a transcendência diante desse fenômeno, e como tal, não vedam sua abordagem no processo de escolarização, de autoconhecimento das questões existenciais, do sentido da vida além da morte, da educação para a vida como educação para a morte.

Não se trata de tentar fundamentar ou provar o que ocorre após a morte, muito menos de receber apoio do Estado para o proselitismo, doutrinação ou de favorecer qualquer tipo de ideologia, seja ela da ordem que for à formação profissional e às escolas, mas de prover o acesso ao conhecimento humano acumulado nos tempos e espaços de todos os povos e culturas, como patrimônio cultural da humanidade e direito de todos, sendo indispensável para efetivação do respeito, da tolerância e da solidariedade.

Esse conhecimento tratado na escola como estudo da religião na diversidade cultural do país, pode contribuir e muito com a educação para a vida, já que a morte é vista como um aspecto nuclear da sua organização pedagógico-didática.

Sobre isso, Kovács (2003, p. 185-186) destaca que:

As religiões tem um papel muito importante para a humanidade, principalmente quando o sofrimento e a dor se fazem presentes, oferecendo acolhida e reflexão nestes momentos, orientando para uma vida responsável, garantindo uma vida plena de felicidades. De uma forma ou de outra, todas estão relacionadas com o sentido da vida, liberdade, justiça e direcionamento da consciência.

Esse cuidado oferecido pelas religiões, quase sempre está associado ao fato de que a morte para a maioria delas não é vista como fim, fazendo com que elas legislem sobre a vida material e física várias normas e valores cultivados de diversas formas, por isso a escolha pelas diversas abordagens da morte. Além disso, a existência para elas é dotada de sentido e

significados traduzidos na experiência religiosa para sua manutenção. Dessa forma, as culturas religiosas, ao mesmo tempo em que legislam sobre a vida, dispensam seus projetos indispensáveis para sua continuidade.

Cada sistema de crença impregna as culturas de onde ocupam um lugar privilegiado e, por conseguinte, impregna também as diferentes sociedades dessas cosmovisões desde sempre, estando à morte associada ao nascimento das crenças, ou seja, as crenças foram responsáveis pela carga de sentido e significado da existência frente a sua possível ameaça; em outras palavras, as crenças religiosas, à sua maneira, não deixam de cumprir um papel fundamental na educação para a morte.

Apesar de ser uma resposta imediata ao medo do desconhecido, do mistério da existência, da mortalidade e da chegada da finitude humana, as religiões tornaram possíveis e ainda tornam melhor a vida de bilhões de pessoas por todo o mundo, servindo-a de apoio e acolhimento em tempos e momentos difíceis, como destaca Santos (2009, p. 33):

É consenso que, diante da possibilidade da morte, a espiritualidade levanta-se como a grande senhora e rainha. A fé que, às vezes, se mostrava tibia e duvidosa ou sem aplicações práticas, se agiganta e toma proporções inimagináveis e muitas vezes desconhecidas dos próprios pacientes e familiares. Os últimos estudos de medicina que abordam a interface entre a saúde e espiritualidade mostram que a espiritualidade está associada com melhor qualidade de vida, menos depressão, menos estresse, melhor funcionamento do sistema imunológico, maior aderência ao tratamento e mais garra para lutar contra os obstáculos, independente da fé professada. Isso fica cristalino à medida que tomamos contato com pessoas que enfrentam à morte, seja de forma direta ou indireta.

Essa constatação tem se ampliado na qualidade de vida dos moribundos ou daqueles que vêm enfrentando diversas perdas significativas por inúmeros profissionais de saúde, como destacou o médico e pesquisador em Tanatologia.

Em superação ao pensamento cartesiano que fragmentou o conhecimento, desagregando-o em conhecimentos cada vez mais especializados a partir da modernidade; da ascensão da superestrutura político-econômica capitalista, aliado aos interesses da burguesia, da iniciativa privada, do dogmatismo filosófico-científico e ateuista, que antes mesmo de se consolidar como modo de ser tropeçou naquilo que tanto condenou, a exemplo dos tristes acontecimentos da primeira metade do século XX, busca-se integrar o valor e a importância de cada conhecimento em prol de uma educação integral e plena que agregue a vida e a morte, pois:

Estamos diante de um grande desafio pedagógico e metodológico na sociedade moderna que é o de criar uma proposta de educar para a morte que, ao mesmo tempo, contemple a problemática humanitária, mas que não fuja à questão da discussão da sobrevivência humana após a morte. A inserção desse aspecto no educar deve ser feita, porém, sem proselitismo ou imposição de uma visão dogmática, negligenciando as descobertas e as conquistas das Ciências. Não vemos,

da nossa perspectiva, senão o ensino plural e interdisciplinar baseado nas evidências lógicas e científicas como saída para o impasse em que ora nos situamos (SANTOS, 2009, p. 301).

A esse enfoque plural e interdisciplinar é que reforçamos nosso ponto de vista e que precisa ser desenvolvido nos currículos de formação inicial de professores de ER, em parceria com sua área acadêmica, para melhor atender as diversas abordagens da morte, do morrer e da finitude, haja vista os aspectos já mencionados e das propostas dos referidos autores.

Só que, para isso, deve-se antes de tudo conhecer e interpretar a proposta do componente curricular, senão não há muito a fazer para melhorar essa formação, se não há compreensão da sua natureza e função, assim como da sua contribuição para a formação humana e integral do cidadão.

Em se tratando do ER, que não dispõe de uma proposta curricular oficial publicada pelo MEC, sua projeção no currículo vem acompanhando a partir das transformações e mudanças ocorridas na própria educação brasileira e na escola, buscando se adequar aos padrões pedagógicos e metodológicos que a elas competem.

Esses padrões são respeitados nas propostas para a formação inicial de professores e como componente do currículo, quase sempre inscritos em linhas legais, respeitando os pressupostos educacionais e científicos para sua efetivação profissional e pedagógica, respectivamente.

É de nosso conhecimento aqui que o FONAPER, como entidade representativa dessa luta, vem construindo esse percurso sustentado no bojo das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, nos projetos financiados pela CAPES e CNPQ e outras entidades mantenedoras, nas IES que vem provendo a graduação, pesquisa e extensão, dentre outros, contribuíram e contribuem para que seja possível a prática e a permanência do ER sem proselitismo, catequese ou doutrinação.

Dessa forma, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial desses professores, assim como dos seus Parâmetros Curriculares Nacionais sob a égide do FONAPER, como fórum legítimo, vem acompanhando o desenrolar da educação em nível nacional, mesmo sem o devido reconhecimento do MEC/CNE/CEB/SEF.

Nisso posto, nossas identificações e considerações sobre o currículo de formação inicial de professores de ER partiram desses documentos publicados pelo FONAPER, analisados mediante a legislação nacional e local, dentro da abordagem hermenêutica filosófica de Gadamer, em conexão com as pesquisas e discussões até aqui realizadas em torno desse componente curricular integrando-as com a abordagem da morte na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos como fugir do caráter central que o currículo ocupa para a formação inicial de professores, não somente, mas para todo e qualquer fim que neste esteja proposto.

Silva (2003) destaca o currículo como uma questão de saber, poder e identidade que no decorrer do tempo e circunstanciado em vários espaços, pode assumir concepções diferenciadas, inscritas, quase sempre, nessas questões, pois

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2003, p. 150).

Dessa forma, o currículo é organizado, sendo perceptíveis essas questões e não sendo possível a compreensão do mesmo sem levá-las em consideração.

Essa identificação está no cerne das diversas elaborações curriculares apresentadas, assim como as dialogadas, marcadas pelos seus contextos e especificidades, originando uma variedade de organizações, mediadas na legislação oficial para a formação inicial de professores de ER para EB.

Embora nem todos os currículos obedeçam aos dispositivos legais, os mesmos não são inviabilizados por isso, haja vista que esses aspectos não são vitais para o propósito nele estabelecido.

A história dessa formação inicial está inscrita no contexto da tradição judaico-cristã-católica, o que demonstra o passado sempre recorrente e pertinente em alguns casos identificados, não condicionando a sua continuidade, mas a necessidade de diálogo permanente com as mudanças educacionais que exigem a formação e a prática intercultural na escola básica, sem restringir a participação de ateus, agnósticos e céticos.

Nesse ponto, evidencia-se a problemática epistemológica em torno das Ciências da Religião e suas variantes no que diz respeito à diversidade teórica e metodológica, em torno do objeto e das abordagens de estudo do mesmo, haja vista que esse consenso está longe de acontecer. Mesmo que essas questões não sejam exclusivas dessa área, demonstra certo entrave em sua compreensão pelos sistemas oficiais de ensino.

Além disso, no cerne dessas questões epistemológicas, encontra-se a indiferença com a formação inicial de professores de ER, tratada quase sempre de forma marginal nos programas *stricto sensu* espalhados pelo Brasil, com exceção do programa da PUC/SP e os de

Teologia da EST/RS e PUC/PR que acumulam e sustentam essa discussão, com pesquisas, produção e publicações de materiais teórico-pedagógicos.

A falta de identidade entre a área tomada para a formação inicial de professores de ER com a pós-graduação *stricto sensu* tem sido um obstáculo permanente tanto para a mesma quanto para a pós-graduação, pois esse diálogo fundamentaria a compreensão de ambas, como pesquisa e aplicação, ou seja, nesse percurso, a linguagem tem sido comprometida e inviabilizada, não sendo possível o acordo, a fusão de horizontes. Não existe uma identidade formada em torno de ambos, uma vez que cada um vem estabelecendo o seu caminho, como percebemos nas diversas nomenclaturas e organizações curriculares.

Dessa forma, os currículos dos cursos de formação inicial de ER (ver anexos), com destaque para o da UEPA, traduzem isso. Se não existe o reconhecimento devido pela área que forma esses professores, pois as teorias não são suficientes para tal fim, o estudo da religião na escola pública e laica não conseguirá dialogar com os sistemas oficiais de ensino de forma significativa, restando o mal estar da sua presença no currículo da escola, assim como a permanência da ausência de publicação de diretrizes curriculares nacionais para isso.

Essa trajetória ainda tem sido acentuada quando se identifica a quase ausência total de professores formadores sem habilitação específica na área, demarcada por profissionais de outras áreas de conhecimento, elemento esse apontado nas avaliações do CLPCR.

Mas o que mais nos chamou a atenção faz referência ao documento considerado fundamental para a compreensão do ER como componente curricular: os PCNER.

Em geral, não só o currículo da UEPA, os currículos não se organizam a partir do mesmo; não que isso seja o correto a se fazer, mas ocorre uma implicação lógica no processo: a compreensão do componente curricular.

Em todo país, esse documento aparece como parâmetro nas diversas propostas curriculares para a prática do estudo da religião ou não na escola, publicado pelo FONAPER, Entidade que mais representa o ER nos termos da LDB/1996.

Essa identificação acaba por negligenciar a abordagem central do ER, que consiste nas respostas dadas à morte, sendo vital na organização curricular dos conteúdos e nos objetivos da aprendizagem da disciplina.

O caráter existencial do ER para a formação cidadã recupera a formação integral do educando, situando as diversas abordagens que determinam e condicionam a existência humana e o seu fim, não elegendo nem formulando respostas definitivas, mas ampliando horizontes por meio da linguagem universal da verdade compreendida no círculo hermenêutico, pois na sua prática proposta, busca-se rechaçar a fala individual eleita na

tradição, para a fusão de perspectivas e concepções. Mas como vimos no diálogo com o texto (currículo) tomado para a formação inicial de professores de ER da UEPA, nem sempre encontramos assegurado esse espaço.

Vários elementos identificados no currículo da UEPA ainda privilegiam a abordagem da morte na perspectiva da tradição judaico-cristã-católica, principalmente, em sua organização curricular, elemento esse constatado nas avaliações sofridas pelo curso (2001 e 2011) e constante em seus respectivos pareceres.

Essa identificação demonstra que a abordagem da morte e do morrer, utilizadas para a compreensão existencial na formação desses professores, toma a ressurreição, em sua maioria, como linguagem predominante, restringindo a efetivação de uma educação para a morte, ao abordar de forma não paritária as outras matrizes culturais no curso de formação inicial, sem se falar do ateísmo e suas variantes, concebidas principalmente na modernidade e tão presentes no contexto escolar atual.

A retirada do componente curricular da matriz do PPCLPCR (2003) que tematiza em conjunto a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, confirma mais uma vez essa identificação, restringindo a orientação ancestral, tão comum nessas culturas. Da mesma forma ocorre com as culturas reencarnacionistas, que assumem diferentes cosmovisões no Ocidente e no Oriente, precisando desse espaço curricular para sua devida reflexão.

Sem a devida organização que possa estabelecer o diálogo permanente e integrado, primeiramente entre a área que forma, passando para sua aplicação, orientada nos PCNER, torna-se difícil encontrar consenso interpretativo na pergunta fundamental. Haja vista que essa problemática não seja exclusiva do ER, pode-se acentuar a dificuldade de sua permanência no currículo básico, já que não há entendimento da sua prática como componente curricular.

Dessa forma, a melhor maneira de refazer esse caminho talvez esteja respondida quando conhecido o próprio componente curricular, conforme previsto nos PCNER.

Em uma área em que a formação esteja de acordo com o caráter inter, pluri e multidisciplinar, como as Ciências da Religião, esteja a resposta da educação para a morte que requer esse caráter, mas, antes de tudo, faz-se necessário a compreensão do próprio ER que situa a morte como um dado central para sua prática na escola básica.

Sobre esse aspecto muito há por fazer, como o reconhecimento melhor da área e do componente curricular, com a publicação das diretrizes para a formação e prática desses professores pelo setor competente.

Estudos dedicados à formação inicial desses professores, assim como a prática desses, considerando os elementos teóricos e metodológicos utilizados nesse fim, tornam-se

urgentes e necessários, uma vez que os preconceitos da tradição acabam ainda por marcar essa área de conhecimento imprescindível para a formação integral do cidadão.

Nisso posto, a hermenêutica de Gadamer pode muito nos ajudar a ampliar o horizonte de compreensão da centralidade dessas questões na organização curricular, em detrimento de uma leitura parcial ou equivocada, dificultando a integralidade da formação inicial de professores do ensino básico, nesse caso, os de ER.

Na história podemos localizar os eventos que interagem no diálogo e apontam para o afloramento da tradição, eliminando os preconceitos ilegítimos que não podemos mais sustentar à compreensão dessa formação, haja vista que esse modelo pautado numa cultura homogênea e dominante não condiz com os valores e parâmetros legais das sociedades hodiernas.

Há de se considerar que precisamos ampliar e destinar esforços conjugados no sentido de elaborar propostas pedagógicas destinadas a abordagem da morte, do morrer e da finitude, de forma plural e diversificada.

É ainda com muita tristeza que encaramos nossas perdas todos os dias, assim como construímos vínculos significativos ou não, também.

É por eles que nos orientamos e projetamos condições vitais para nutrir nossa existência. Logo, quando não temos o devido cuidado, atribuindo-lhes o necessário, dosando-os com sabedoria, sendo quase que arrebatados por eles, e em muitos casos, destruídos também.

A dor e o sofrimento da perda de alguém que achamos que nunca perderíamos de forma definitiva pode nos angustiar tanto a ponto de não restar projetos de continuidade ou sequer motivações para viver.

São lutos e lutos, perdas e perdas todos os dias que precisamos aprender a lidar, conviver, e viver novamente. Sem a devida formação, é provável que eles só aumentem em progressão geométrica.

Poucos, e muito poucos, são os trabalhos que se destinam ao contexto escolar nesse sentido, trabalhos como esses que apontam para alternativas de abordagens, inexistência da mesma, dificuldades em trabalhá-las, assim como experiências de abordagem de disciplinas na formação de outros profissionais, restando aos professores à abordagem da vida, em sua materialidade, com a exaltação do trabalho, jamais, a preparação do evento inerente e universal humano: a morte.

A morte é o evento que todos os entes viventes terão de experimentar; em termos de Heidegger somos um *ser-para-a-morte*; não temos como fugir desta, sempre presente e insistente em nossa consciência.

O morrer destaca aspectos desse evento, em que passamos todos os dias: é uma aula que termina, é um cabelo que se vai, uma noite que se findou, um dia que se chegou e não voltará mais; o morrer pode ser compreendido como processos que estamos nos submetendo todos os dias e que podem ser tão dolorosos como a morte, a exemplo do próprio desenvolvimento humano: infância, adolescência, adulto, velhice.

Nesse sentido, o morrer é uma experiência cotidiana que pode ser longa ou não, exhibe as limitações humanas, as leis naturais, os determinismos e pode ser encerrado com a morte.

A finitude é uma categoria de análise menos explorada na educação e em muitas outras áreas, com exceção da filosofia, sendo-lhe própria em muitos pensadores, confundindo-se com o próprio filosofar.

Nesse aspecto, a filosofia ocupa-se bastante com as questões existenciais humanas, objeto de sua elaboração, mas sua base de reflexão está demandada na própria razão humana, como requisito de um saber universal, em detrimento do local, advindo da elaboração sagrada transcendente/imanente.

Seu ponto de partida na história vem sendo inscrita na imanência humana, desconsiderando o valor sagrado e transcendente da existência, como ideal mais expressivo na modernidade.

A abordagem da finitude não é de longe uma identificação precária na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores de ER, embora ocupe espaço nos PCNER, há de convir que esse documento precisa ampliar melhor os conteúdos a serem trabalhados.

Pensar a morte como evento definitivo está no centro dessa concepção, que toma a existência humana como a única capaz de ser conhecida racionalmente e concretamente, sendo que depois dessa, não há nada a dizer.

Embora seja uma forma recente de se pensar e de ser, a finitude compreende-se como elemento dessa abordagem fundamental para se educar para a morte.

De tudo que foi dito até aqui somos de comum acordo que precisamos pensar e elaborar propostas para essa abordagem não só na escola básica, mas na formação inicial de professores, uma vez que uma pode inviabilizar a outra da seguinte forma: caindo nos erros da

tradição, com a permanência da preservação vigente que se orienta pela ressurreição, devido à ausência dessa abordagem na formação de professores.

Para isso, há de se concordar que a própria barreira constituída pela tradição, também consiste em relação à abordagem da morte, mais compreendida como assunto interdito na sociedade hodierna, sendo incompatível com a lógica construída em torno do consumo exacerbado, decorrente do sistema político-econômico vigente, da modernidade crescente, da evolução das ciências médicas, com o prolongamento da vida, sustentando a falácia em torno da vida vindoura.

Dessa forma, não sobram espaços para falar desse fenômeno universal que é a morte, acentuando o sofrimento daqueles que por pensarem que esta está ausente, em questões de segundo, a mesma pode se manifestar de forma devastadora.

Nossa contribuição consiste no sentido de apreender a lidar e conviver com sua presença inseparável e reveladora do eu pessoal ou autêntico, do sentido da vida, do significado último que torna possível projetar a existência, educando-a permanentemente, pois a morte é o limiar e ao mesmo tempo o elo definidor que caracteriza os vínculos que elaboramos durante nossa vida.

A vida que vale apenas ser vivida, a vida que amamos e pensamos que jamais poderá ser abalada, a não ser quando retomamos a consciência que insistimos em negar, escamotear, desviar, e mesmo sabendo que isso é impossível exorcizar, passar pela morte é uma experiência de cunho exclusivamente humano, assim como a religião e a sua negação.

São diversas as elaborações, são humanas em relação e tão intensas na ocasião em que a morte se manifesta. Autênticas ou inautênticas, a existência e a sua inexistência nos captura de tal forma que não temos como fugir dos artificios que nós mesmos criamos como parâmetros de manutenção para continuarmos prosseguindo, existindo.

A dor da perda pode ser medida e comparada segundo o amor que dispensamos naquilo que perdemos, pois “Para a maioria das pessoas, o amor é a fonte de prazer mais profunda da vida, ao passo que a perda daqueles que amamos é a mais profunda fonte de dor. Portanto, amor e perda são duas faces da mesma moeda” (PARKES, 2009, p.11). Por isso o amor é diretamente proporcional ao sofrimento da perda, que nem sempre escolhemos passar, sendo uma grande negligência ficarmos indiferentes a ela, como destaca o referido autor:

Não podemos ter um sem nos arriscar ao outro. Por saber disso, algumas pessoas escolhem não investir no amor, o risco pode ser grande demais. Outras negam a equação e enganam-se ao pensar que elas e aqueles que elas amam são imortais e inseparáveis. Consideram que o amor está garantido e sentem-se ultrajadas se ele correr algum risco ou for perdido.

É a transitoriedade da vida que engrandece o amor. Quanto maior o risco, mais forte se torna o vínculo. Para a maioria de nós, o fato de que um dia perderemos as pessoas que amamos, e elas a nós, nos aproxima delas, mas se torna um sino silencioso que nos desperta no meio da noite.

A vida e a morte podem ser assim medidas e comparadas, não investir nelas como a mesma face da moeda pode ser um risco devastador, pensando que o educar ou a própria existência é um caminho de um sentido só, preferindo a negação de um deles, enganando-se a si mesmo.

Não temos como negar essa equação no currículo de formação inicial de professores da EB, é o risco que teremos que correr, de abordar as diversas faces da morte, do morrer e da finitude, como elementos que reconhecem e identificam nossa transitoriedade. Mesmo que às vezes elas sejam diferentes, não anulam o fortalecimento do vínculo. Enganam-se aqueles que pensam ainda assim, com preconceitos ilegítimos.

A compreensão sobre esse assunto até aqui estabelecido não se encerra por aqui, pois a consciência que tomamos a partir de agora sobre o fato de que um dia perderemos as pessoas que amamos, assim como elas a nós, aproximou-nos para sempre, uma vez que essa consciência vem nos despertando diversas vezes no meio da noite para transformar a educação e a escola no espaço de engrandecimento do amor, prestando a devida assistência e cuidado aos seus enlutados.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Trad. Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

_____. **O homem diante da morte**: volume II. Trad. Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BIGHETO, Alessandro Cesar; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana, a educação e a morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana et al. **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 26-35.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotados pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parecer nº 097**, de 06 de abril de 1999. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 02**, de 07 de abril de 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 2008. Publicada no D.O.U., de 15/04/1998, Seção I, p. 31.

_____. **Resolução nº 04**, de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Básica. Brasília, 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. **Resolução nº 07**, de 14 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

CARMUÇA, Marcelo. **Ciências sociais e ciências da religião**: polêmicas e interlocuções. São Paulo: Paulinas, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. São Paulo: Vozes, 2011.

CARON, Lourdes. **Políticas e práticas curriculares**: formação de professores de ensino religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007, 354 p.

_____. Cursos de ciências da religião – licenciatura plena – e a formação de professores de ensino religioso. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; MORI, Geral De (org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, Belo Horizonte, Soter, 20112.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Trad. Caeser Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Trad. Carlos M. V. Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo A. **Sobre o viver e o morrer**: manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FILORAMO, G.; PRANDI, C. **As ciências das religiões**. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 47.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Trad. Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

GRONDIN, Jean (org.). **O pensamento de Gadamer**. Trad. Enio Paulo Giachini. São Paulo: Paulus, 2012.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (orgs.). **A arte de morrer – visões plurais**: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. **As leis e a morte**: uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. International Studies on Law and Education. CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto, n. 9, p. 73-82, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>, acesso em 30/05/2012.

_____. A educação para a vida e para a morte: do ensino fundamental à universidade. In: SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer – visões plurais**: volume 3. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010, p. 15-29.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da Religião**. Trad. Mônica Ottermann. São Paulo: Loyola, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Formação docente no ensino religioso**: espaço da profissionalização. Tese pós-doutoral em Ciências da Religião (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC/SP, 2011.

_____. **Formação de professores para o ensino religioso**: construção de uma identidade. Tese de livre docência em Ciências da Religião (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC/SP, 2011.

_____. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. **O processo de escolarização do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 615-626.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (coord.). **Mapa da produção científica do ensino religioso**: no período de 1995 a 2010. Curitiba: PUCPR, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003a.

_____. **Educação para a morte**: temas e reflexões. São Paulo: FAPESP/ Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003b.

_____. **Educação para a morte**. In: Psicologia, Ciência e Profissão, 2005, 25(3), p. 484-497.

_____. Contribuições de Elizabeth Kübler-Ross nos estudos sobre a morte e o morrer. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (orgs.). **A arte de morrer – visões plurais**: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

_____. KOVACS, Maria Julia. **Desenvolvimento da tanatologia**: estudos sobre a morte e o morrer. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2008, vol.18, n.41, pp. 457-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a04.pdf>, acesso em 25/04/2012.

_____. **Educadores e a morte**. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo [online], volume 16, nº 1, jan./jun. 2012, p. 71-81. ISSN 1413-8557. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/08.pdf>, acesso em 20/05/2013.

_____. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: FRANCO, Maria Helena Pereira et al. **Formação e rompimento de vínculos**: o dilema das perdas na atualidade. São Paulo: SUMMUS, 2010, p.145-168.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é morte?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. ver. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortes: 2011.

NASCIMENTO, D. A. **Prática docente na educação superior**: um estudo sobre a formação do professor de ensino religioso no curso de ciências da religião da UEPA. 2009. 40 f. Monografia de Conclusão de Curso – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

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.

PALHETA, A. A. **A trajetória curricular do curso de licenciatura plena em ciências da religião da UEPA**: Avanços e Desafios. TCC. UEPA. Belém: 2007.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

PARÁ. **Projeto pedagógico de licenciatura plena em educação religiosa**. Belém: UEPA, 1998.

PARÁ. **Projeto pedagógico de licenciatura plena em educação religiosa**. Belém: UEPA, 1999.

_____. **Curso licenciatura plena em ciências da religião**. Belém: UEPA, 2001.

_____. **Projeto pedagógico de licenciatura plena em ciências da religião**. Belém: UEPA, 2003.

_____. **Relatório de evolução do curso de licenciatura plena em ciências da religião para fins de renovação de reconhecimento (2008)**. Belém: CCSE/UEPA, 2008.

PARKES, Colin Murray. **Amor e perda**: as raízes do luto e suas complicações. Trad. Maria Helena Pereira Franco. São Paulo: Summus, 2009.

REYNOLDES, Jack. **Existencialismo**. Trad. Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Franklin Santana. A tanatologia e a universidade. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer – visões plurais**: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 289-303.

_____. Tanatologia, a ciência da educação para a vida. In: SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer – visões plurais**: volume 2. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 13-36.

SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 2. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

_____. **A arte de morrer** – visões plurais: volume 3. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010.

_____. Perspectivas histórico-culturais da morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 13-35.

SCHOCK, Marlon Leandro. **Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola**: um estudo analítico propositivo. Tese de doutorado em Teologia (Programa em Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia). São Leopoldo: EST, 2012.

SCHUMACHER, B. N. **Confrontos com a morte**: a filosofia contemporânea e a questão da morte. Trad. Lúcia Pereira de Sousa. São Paulo: Loyola, 2009.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Afonso M. L. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. Ciência da religião aplicada – introdução à parte V. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 573-576.

STANLEY, Keleman. **Viver o seu morrer**. Trad. Maya Hantower. São Paulo: Summus, 1997.

TEIXEIRA, Faustino (org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. São Paulo: Paulinas, 20003.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 1.351**, de 02 de janeiro de 1986. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Universidade Federal do Pará, 1986.

_____. **Resolução nº 1.954**, de 19 de novembro de 1991. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Universidade Federal do Pará, 1991.

_____. **Resolução nº 2.127**, de 18 de outubro de 1993. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Universidade Federal do Pará, 1993.

USARSKI, Frank. **Constituintes da ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

USARSKI, Frank (org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2007.

WEBSITES (PORTAIS ELETRÔNICOS)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), <http://www.capes.gov.br/>

Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação em Teologia, <http://www.est.edu.br/pos-graduacao/>

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), <http://fonaper.com.br/>

Grupo de Pesquisa em Educação e Religião, Formação Docente e Educação Religiosa (GPER), <http://www.gper.com.br/>

Ministério da Educação (MEC), <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Teologia (PUC/PR), <http://www.pucpr.br/posgraduacao/teologia/>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PUC/SP), <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencias-da-religiao>

ANEXOS

**PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO – LICENCIATURA EM
ENSINO RELIGIOSO³⁷**

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, com fundamento no artigo 210, § 1º da Constituição Federal de 1988, na Lei nº. 9.475/97, que dá nova redação ao art. 33 da LDBEN nº 9.394/96, em consonância com o art. 62 da referida Lei, em conformidade com a Resolução CNE/CP 1/02 e a Resolução CNE/CP 2/02, resolve:

Art. 1º A presente resolução institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso**, definindo princípios, concepções, condições e procedimentos a serem observados na elaboração dos projetos político-pedagógicos, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior em todo o país.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

§ 1º Compreende-se a docência em Ensino Religioso como ação educativa construída e focalizada na valorização e no reconhecimento da diversidade cultural religiosa, presente na sociedade brasileira, por meio do exercício do diálogo, da pesquisa, do estudo, da construção, da reconstrução e da socialização dos saberes, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, discutindo as relações de poder que permeiam as concepções históricas, culturais e religiosas que constituem as sociedades.

§ 2º O exercício pedagógico didático da docência em Ensino Religioso considera os conhecimentos anteriores dos educandos, bem como o contexto histórico-social no qual estão circunscritos, tendo em vista a continuidade progressiva no conhecimento e na compreensão do fenômeno religioso, pelo estudo, pesquisa e discussão em exercícios de alteridade, desenvolvendo um processo de reconhecimento, respeito e valorização dos diferentes e das diferenças.

Art. 3º – O curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, por meio de estudos, pesquisas e vivências teórico-práticos, propiciará:

I – sólida formação teórico-metodológica no campo das Ciências da Religião e da Educação, a fim de promover a compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade do fenômeno religioso e o desenvolvimento de habilidades adequadas à docência do Ensino Religioso na Educação Básica;

II – a construção e a reconstrução do conhecimento religioso com base em conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

III – o desenvolvimento da sensibilidade e da ética profissional nas relações com o fenômeno religioso, por meio de atitudes que valorizem a vida e a dignidade humana, e o reconhecimento do diferente e das diferenças no universo educacional e social, em todos os níveis de abrangência.

Art. 4º O estudante do Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso trabalhará com um conjunto de informações e habilidades compostas por conhecimentos teórico-práticos interdisciplinares, cuja consolidação será proporcionada no exercício da docência, fundamentada no reconhecimento, no respeito, na promoção e na valorização da diversidade.

³⁷ Disponível em: http://fonaper.com.br/documentos_propostas.php, acesso em 01/03/2013.

Parágrafo único. Este estudante deve dedicar especial atenção ao estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira e mundial, numa atitude investigativa em meio a diversidades de concepções e aceções, onde se dá a complexidade da questão religiosa, entre elas o contexto escolar.

Art. 5º O egresso do Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso deverá estar apto a:

I – trabalhar pedagogicamente os conteúdos básicos objetos do processo de ensino aprendizagem do Ensino Religioso na educação básica, com habilidades, métodos e técnicas pedagógicas necessários para a construção e a reconstrução do conhecimento religioso pelos educandos;

II – reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade e a complexidade das manifestações e experiências religiosas no contexto escolar e social;

III – compreender os diversos processos de aprendizagem nas diferentes etapas de desenvolvimento dos educandos, bem como contribuir na busca de respostas aos seus questionamentos existenciais, no entendimento da sua(s) identidade(s) religiosa(s) e na convivência com as diferenças;

IV – analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e na manutenção das suas respectivas realidades sociais, históricas, políticas e culturais;

V – compreender, respeitar e valorizar os princípios históricos, culturais, filosóficos, éticos, doutrinários e morais das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental);

VI – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, as famílias e a comunidade, reconhecendo a pluralidade cultural destes contextos, assumindo a diversidade nos seus múltiplos aspectos;

VII – interpretar o fenômeno religioso na diversidade cultural local e global, com diferentes leituras, através das Ciências da Religião, da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da História, da Geografia, das Artes, da Teologia, da Educação e outras áreas de conhecimento;

VIII – manusear as tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

IX – aprofundar continuamente seus conhecimentos mantendo uma postura de professor pesquisador;

X – atuar com ética e compromisso, com vistas à constituição de uma sociedade justa, solidária e humana, que questiona e busca intervir nas fontes geradoras do sofrimento, da ignorância e da injustiça;

Art. 6º A estrutura do Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira e mundial, por meio do estudo acurado de literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) a formação acadêmica, os fundamentos da Educação Básica e a formação docente de Ensino Religioso, por meio de estudos teóricos e práticos dos princípios, concepções, metodologias e processos de organização do trabalho docente, oriundos das diferentes áreas do conhecimento;

b) o estudo das culturas e tradições religiosas, analisando os princípios históricos, culturais, filosóficos, estéticos, éticos, doutrinários e morais das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental);

- c) o estudo dos textos sagrados orais e escritos, compreendendo-os em suas matrizes epistemológicas e culturais;
- d) o estudo das concepções teológicas das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental), considerando a multiplicidade das manifestações religiosas nas compreensões das divindades, dos ritos, dos símbolos e das práticas de espiritualidades, respeitando suas realidades culturais, históricas e geográficas;
- e) o estudo, a aplicação e a avaliação dos dispositivos legais e dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Básica e do Ensino Religioso;

II – um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltados às áreas das Ciências da Religião e da Educação, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem, que contemplem a diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira;
- b) atividades práticas desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o respectivo registro das observações e a simulação de resoluções de situações-problema, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III – um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular por meio da participação em:

- a) atividades de caráter científico, cultural e acadêmico que possam enriquecer o processo formativo dos graduandos, como, por exemplo, a participação em eventos, apresentações, exposições, estudos de casos, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problemas, projetos de ensino, entre outros, devidamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Art. 7º O Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso terá a carga horária mínima de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I – 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-culturais específicos do campo das Ciências da Religião e da Educação, incluindo atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários e participação na realização de pesquisas;

II – 400 horas de prática como componente curricular, realizadas articuladamente às questões pedagógicas e metodológicas dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

III – 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em todos os níveis da Educação Básica, caracterizadas por um trabalho prático-reflexivo devidamente acompanhado pelos docentes do curso, no qual os graduandos desenvolverão atividades pedagógicas rigorosamente planejadas;

IV – 200 horas de atividades complementares de cunho acadêmico-científico-cultural, em áreas específicas de interesse dos licenciandos, articuladas ao campo das Ciências da Religião e da Educação;

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I – disciplinas, seminários e atividades de natureza teórica e prática que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais, que proporcionem fundamentos para a docência em Ensino Religioso;

II – práticas de docência em Ensino Religioso que possibilitem aos licenciandos a observação, acompanhamento, participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens e/ou de projetos pedagógicos;

III – atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior ou articuladas às disciplinas, às áreas de conhecimentos, aos seminários, aos eventos científico-culturais, entre outras;

IV – estágio curricular a ser realizado em todos os níveis da Educação Básica, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência na docência em Ensino Religioso nos diferentes contextos escolares;

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, que visem à Licenciatura para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO, CIÊNCIAS DA RELIGIÃO OU CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

1. UFS:

ESTRUTURA CURRICULAR PADRÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO LICENCIATURA - NOTURNO

Duração: de 4 a 7 anos

Créditos Obrigatórios: 159 (incluindo as Atividades Complementares: 20 créditos)

Créditos Optativos: 28

Carga Horária: 2.805 horas

Créditos por semestre: Mínimo: 14

Médio: 20

Máximo: 24

| CÓDIGO | DISCIPLINA | CR | CH | PEL | PRÉ-REQ. |
|--------------------------|--|-----------|------------|--------|-------------|
| PRIMEIRO SEMESTRE | | | | | |
| 415093 | Psicologia do Fenômeno Religioso | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 407331 | Filosofia da Religião | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415031 | Abordagens do Fenômeno Religioso nas Ciências Sociais I | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415021 | Teologia das Religiões I | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415015 | História do Ensino Religioso no Brasil | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 20 | 300 | | |
| SEGUNDO SEMESTRE | | | | | |
| 405049 | Sociologia da Educação I | 04 | 60 | 4.00.2 | - |
| 415061 | O Campo Religioso no Brasil I | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415016 | História e Religiosidades I | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415032 | Abordagens do Fenômeno Religioso nas Ciências Sociais II | 04 | 60 | 4.00.0 | 415031(PRO) |
| 406251 | Introdução à Psicologia do Desenvolvimento | 04 | 60 | 3.01.2 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 20 | 300 | | |
| TERCEIRO SEMESTRE | | | | | |
| 406256 | Introdução à Psicologia da Aprendizagem | 04 | 60 | 3.01.2 | - |
| 415022 | Teologia das Religiões II | 04 | 60 | 4.00.0 | 415021(PRR) |
| 415017 | História e Religiosidades II | 04 | 60 | 4.00.0 | 415016(PRO) |
| 415062 | O Campo Religioso no Brasil II | 04 | 60 | 4.00.0 | 415061(PRR) |
| 401363 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 04 | 60 | 3.01.0 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 20 | 300 | | |
| QUARTO SEMESTRE | | | | | |
| 401342 | Didática I | 04 | 60 | 3.01.0 | - |
| 415053 | Mística e Sociedade | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415065 | Religiões e Religiosidade Afro-Brasileiras | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415066 | Religião e Saúde | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415067 | Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 20 | 300 | | |

| CÓDIGO | DISCIPLINA | CR | CH | PEL | PRÉ-REQ. |
|-------------------------|---|-----------|------------|--------|-------------|
| QUINTO SEMESTRE | | | | | |
| 415055 | Novos Movimentos Religiosos | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415063 | O Campo Religioso em Sergipe | 04 | 60 | 4.00.0 | 415061(PRO) |
| 415086 | Materiais Didáticos do Ensino Religioso | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415051 | Ciência, Religião e Magia | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| 415050 | Arte e o Sagrado | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 20 | 300 | | |
| SEXTO SEMESTRE | | | | | |
| 415081 | Estágio Supervisionado em Ensino Religioso I* | 06 | 90 | 6.00.0 | 401342(PRO) |
| 415041 | Hermenêutica dos Textos Sagrados | 04 | 60 | 4.00.0 | 415022(PRR) |
| 415057 | Tradições Religiosas Indígenas | 04 | 60 | 4.00.0 | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 14 | 210 | | |
| SÉTIMO SEMESTRE | | | | | |
| 415082 | Estágio Supervisionado em Ensino Religioso II* | 07 | 105 | 2.05.0 | 415081(PRO) |
| 401355 | Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS | 04 | 60 | 3.01.0 | - |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 19 | 285 | | |
| OITAVO SEMESTRE | | | | | |
| 415083 | Estágio Supervisionado em Ensino Religioso III* | 07 | 105 | 2.05.0 | 415082(PRO) |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 19 | 285 | | |
| NONO SEMESTRE | | | | | |
| 415084 | Estágio Supervisionado em Ensino Religioso IV* | 07 | 105 | 2.05.0 | 415083(PRO) |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| | Optativa | 04 | 60 | - | - |
| TOTAL DE CRÉDITO | | 15 | 225 | | |

Observação:

- a) Para integralização do curso, o aluno deverá cumprir, ainda, 300 (trezentas) horas relativas às Atividades Complementares, que deverão ser cursadas ao longo do curso e computadas para a sua integralização, no último semestre.
- b) (*) Disciplinas com caráter eminentemente prático.

2. UEPA: currículo versão 2003 – Licenciatura Plena em Ciências da Religião

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CR | CH SEMNAL | | CH TOTAL | |
|--------------------|--|------------|-----------|-----------|--------------|------------|
| | | | Teórica | Prática | Teórica | Prática |
| 1ª SÉRIE | | | | | | |
| DLLT 0204 | Língua Portuguesa | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0531 | Metodologia Científica | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0212 | Introdução à Filosofia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0318 | Introdução à Sociologia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DPSI 0202 | Psicologia da Educação | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0701 | Hermenêutica dos Livros Sagrados I | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0702 | História das Religiões I | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DEES 0315 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 02 | 02 | - | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 19 | 19 | - | 760 | - |
| 2ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0703 | Ecumenismo | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DPSI 0310 | Psicologia e Religiosidade | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0704 | Hermenêutica dos Livros Sagrados II | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0705 | Antropologia Cultural | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0706 | Ética e Tradições Religiosas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DEDG 0204 | Didática Geral e Especial | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0707 | História das Religiões II | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0708 | Religiosidade Latino Americana | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0709 | Religião e Economia | 02 | 02 | - | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 21 | 21 | - | 840 | - |
| 3ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0710 | História das Religiões III | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0320 | Sociologia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0215 | História da Filosofia | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0711 | Hermenêutica dos Livros Sagrados III | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0801 | Epistemologia do Fenômeno Religioso | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0216 | Filosofia da Educação | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0217 | Filosofia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0712 | Religiosidade Brasileira | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0804 | Seminário de Pesquisa | 01 | 01 | - | 40 | - |
| DFCS 0805 | Prática de Ensino I | 03 | - | 03 | - | 120 |
| SUBTOTAL | | 21 | 18 | 03 | 720 | 120 |
| 4ª SÉRIE | | | | | | |
| DFCS 0713 | História das Religiões IV | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0802 | Antropologia da Religião | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0714 | Hermenêutica dos Livros Sagrados IV | 03 | 03 | - | 120 | - |
| DFCS 0715 | Religiões Africanas e Indígenas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0535 | Metodologia da Educação Religiosa | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0806 | Prática de Ensino II | 03 | - | - | - | 120 |
| DFCS 0803 | Ritos e Tradições Religiosas | 02 | 02 | - | 80 | - |
| DFCS 0807 | Trabalho de Conclusão de Curso | 02 | 01 | 01 | 80 | - |
| SUBTOTAL | | 19 | 15 | 04 | 640 | 120 |
| TOTAL GERAL | | 139 | 64 | 11 | 1.980 | 330 |

3. USJ:

| | | |
|---|--|--|
|  USJ Centro Universitário Municipal de São José | Fundação Municipal Educacional de São José - Centro Universitário Municipal de São José - USJ | Data: 16/07/2013 20:10 |
| | | Usuário: Marcio Luz - Teste USJ Nº Rel.: P304 Pág. 1 |

Grade curricular

| Centro: Centro Universitário Municipal de São José - USJ | | | | | | | | |
|---|--------|--|-------|------------|-----------|---------|--------|----------------|
| Grade curricular: 4 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO 2011/2 | | | | | | | | |
| Curso: 04 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO | | | | | | | | |
| Fase | Código | Descrição | Dept. | C.H. | Créd. | Caráter | Módulo | Pré-Requisitos |
| 1 | CR001 | Introdução às Ciências da Religião | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 1 | CR002 | Introdução à Filosofia | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 1 | CR003 | Introdução à Sociologia | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 1 | CR004 | Introdução à Antropologia | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 1 | CR005 | Leitura e Produção de Texto I | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| Total da 1ª fase | | | | 360 | 20 | | | |
| 2 | CR006 | Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Semita | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 2 | CR007 | Filosofia da Religião | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 2 | CR008 | Sociologia da Religião | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 2 | CR009 | Antropologia da Religião | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 2 | CR010 | História e Cosmvisão das Tradições Religiosas Semitas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| Total da 2ª fase | | | | 360 | 20 | | | |
| 3 | CR011 | Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Oriental e Africana | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 3 | CR012 | Ética e Tradições Religiosas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 3 | CR013 | Leitura e Produção de Texto II | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 3 | CR014 | Pesquisa Científica I | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 3 | CR015 | História e Cosmvisão das Tradições Religiosas Orientais e Africanas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| Total da 3ª fase | | | | 360 | 20 | | | |
| 4 | CR016 | Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-Brasileira | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 4 | CR017 | História da Educação e do Ensino Religioso | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 4 | CR018 | Psicologia e Religiosidade | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 4 | CR019 | História Religiosa da América Latina e Religiosidade Popular | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 4 | CR020 | História e Cosmvisão das Tradições Religiosas Indígenas, Mediúnicas e Afro-Bras | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| Total da 4ª fase | | | | 360 | 20 | | | |
| 5 | CR021 | Docência no Ensino Religioso | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 5 | CR022 | Sociologia da Educação | 01 | 36 | 2 | Normal | | |
| 5 | CR023 | Filosofia da Educação | 01 | 36 | 2 | Normal | | |
| 5 | CR024 | Psicologias da Aprendizagem | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 5 | CR025 | Didática e Currículo | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 5 | CR026 | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| Total da 5ª fase | | | | 360 | 20 | | | |
| 6 | CR027 | Ética e Ensino Religioso | 01 | 72 | 4 | Normal | | |

|  USJ Centro Universitário Municipal de São José | | Fundação Municipal Educacional de São José - Centro Universitário Municipal de São José - USJ | | | | Data: 16/07/2013 20:10 Usuário: Marcio Luz - Teste USJ Nº Rel.: P304 Pág. 2 | | |
|---|-------|--|----|------------|-----------|--|--|--|
| 6 | CR028 | Religiões e religiosidade no Brasil e em Santa Catarina | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 6 | CR029 | Epistemologia do Fenômeno Religioso | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 6 | CR030 | Geografia das Tradições Religiosas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 6 | CR031 | Estágio Curricular Supervisionado I (Séries Iniciais do Ensino Fundamental) | 01 | 144 | 6 | Normal | | |
| Total da 6ª fase | | | | 432 | 22 | | | |
| 7 | CR032 | Pesquisa Científica II | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 7 | CR034 | Movimentos Sociais e Movimentos Religiosos | 01 | 36 | 2 | Normal | | |
| 7 | CR036 | Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 7 | CR037 | TCC I | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 7 | CR038 | Estágio Curricular Supervisionado II (Séries Finais do Ensino Fundamental) | 01 | 144 | 6 | Normal | | |
| Total da 7ª fase | | | | 396 | 20 | | | |
| 8 | CR039 | Mitos e Narrativas Sagradas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 8 | CR040 | Política, Economia e Tradições Religiosas | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 8 | CR041 | Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação | 01 | 72 | 4 | Normal | | |
| 8 | CR043 | TCC II | 01 | 72 | 4 | TCC | | |
| 8 | CR044 | Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio) | 01 | 144 | 6 | Normal | | |
| Total da 8ª fase | | | | 432 | 22 | | | |

| Resolução | Créditos exigidos obrigatórios (OB) | Semestre de implantação | Número máximo cré. p/ semestre |
|------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| CONSUNI 10/08 - 038/09 | | | |

4. UERN: currículo versão 2014 – Licenciatura Plena em Ciências da Religião

QUADRO 3 - MATRIZ CURRICULAR PARA INGRESSANTES A PARTIR DE 2014.1

| N | F | Código | Disciplina | Se | CR/CH | Pré-Requisitos | Código PR | CH semanal | |
|---|--|---|--|----------------|-----------------|---------------------------|------------------------|------------|--|
| CONTEÚDOS CURRICULARES CIENTÍFICO-CULTURAIS | BÁSICA | NC | Introdução às Ciências da Religião | 1 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0701012-1 | Introdução às Ciências Sociais | 1 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0702037-1 | Fundamentos de Filosofia | 1 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0301003-1 | Fundamentos de Psicologia | 1 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0401033-1 | Produção textual | 1 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0301006-1 | Organização do trabalho científico | 2 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | SUBTOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | | | | 24/360 | | | | |
| | EPISTEMOLÓGICA | NC | História das religiões | 2 | 04/60 | Int.Ciê.n.Religi | NC | 4 h | |
| | | NC | Sociologia da religião | 2 | 04/60 | Int.Ciê.n. | 0701012-1 | 4 h | |
| | | 0702033-1 | Filosofia das tradições religiosas I | 2 | 04/60 | Fund. | 0702037-1 | 4 h | |
| | | 0702034-1 | Filosofia das tradições religiosas II | 3 | 04/60 | Fil. Trad. Rel. I | 0702033-1 | 4 h | |
| | | 0701158-1 | História das religiões no Brasil e RN | 3 | 04/60 | Hist. religiões | NC | 4 h | |
| | | NC | Antropologia da religião | 4 | 04/60 | Int.Ciê.n. | 0701012-1 | 4 h | |
| | | NC | Literatura e religião | 4 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0701157-1 | Psicologia da religião | 4 | 04/60 | Fund. | 0301003-1 | 4 h | |
| | | 0701062-1 | Teologia das tradições religiosas I | 4 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0701063-1 | Teologia das tradições religiosas II | 5 | 04/60 | Teo. Trad. Rel. | 0701062-1 | 4 h | |
| | | NC | Ecumenismo e diálogo interreligioso | 6 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0701067-1 | Textos sagrados I | 6 | 04/60 | - | - | 4 h | |
| | | 0701068-1 | Textos sagrados II | 7 | 04/60 | Textos | 0701067-1 | 4 h | |
| | | 0701147-1 | Ética e religião | 7 | 04/60 | Fund. Filosofia | 0702037-1 | 4 h | |
| | | 0701078-1 | Práticas celebrativas nas tradições religiosas | 7 | 04/60 | Teo.trad.relig. | 0701063-1 | 4 h | |
| | | NC | Projeto de pesquisa em Ciências da Religião | 7 | 04/60 | Org.trab.cient. | 0301006-1 | 4 h | |
| | | NC | TCC em Ciências da Religião | 8 | 04/60 | Proj. Pesq. CR | NC | 4 h | |
| 0701073-1 | Hermenêutica das escrituras sagradas | 8 | 04/60 | Text. sagrados | 0701068-1 | 4 h | | | |
| SUBTOTAL DA FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA | | | | 72/1080 | | | | | |
| PEDAGÓGICA | 0701159-1 | História do ensino religioso no Brasil e RN | 2 | 04/60 | - | NC | 4 h | | |
| | 0301104-1 | Psicologia da educação | 3 | 04/60 | Fund. | 0301003-1 | 4 h | | |
| | 0301049-1 | Fundamentos histórico-filosóficos da | 3 | 04/60 | Fund. Filosofia | 0702037-1 | 4 h | | |
| | NC | Epistemologia e met. do Ens. Religioso | 3 | 04/60 | - | - | 4 h | | |
| | 0301009-1 | Didática | 4 | 04/60 | - | - | 4 h | | |
| | 0301008-1 | Sociologia da educação | 5 | 04/60 | Int. Cien. | 0701012-1 | 4 h | | |
| | 0301014-1 | Estrutura e funcionamento do ensino básico | 5 | 04/60 | - | - | 4 h | | |
| | 0301021-1 | Educação especial | 5 | 04/60 | Fund. | 0301003-1 | 4 h | | |
| | NC | Tecnologias educacionais aplicadas ao ER | 6 | 04/60 | - | - | 4 h | | |
| | 0401089-1 | Libras | 6 | 04/60 | - | - | 4 h | | |
| | SUBTOTAL DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA | | | | 40/600 | | | | |
| OPTATIVAS | Optativa | | 5 | 02/30 | - | - | 2h | | |
| | Optativa | | 6 | 02/30 | - | - | 2h | | |
| | Optativa | | 7 | 02/30 | - | - | 2h | | |
| | Optativa | | 8 | 02/30 | - | - | 2h | | |
| | Optativa | | 8 | 02/30 | - | - | 2h | | |
| SUBTOTAL DA FORMAÇÃO OPTATIVA | | | | 10/150 | | | | | |
| PRÁTICA | PCC | NC | Oficina de Form. do Doc. de Ensino Religioso | 2 | 04/60 | - | 0701159-1 | 4h | |
| | | NC | Oficina de Epist. e met. do Ensino Religioso | 3 | 04/60 | - | NC | 4h | |
| | | NC | Oficina de psicologia da educação | 3 | 04/60 | - | 0301104-1 | 4h | |
| | | NC | Oficina de didática | 4 | 04/60 | - | 0301009-1 | 4h | |
| | | NC | Oficina de letramento e práticas leitoras | 4 | 04/60 | - | NC | 4h | |
| | | NC | Oficina de educação especial | 5 | 04/60 | - | 0301021-1 | 4h | |
| | | NC | Oficina de tecnologias educacionais | 6 | 04/60 | - | NC | 4h | |
| SUBTOTAL DA PRÁTICA | | | | 28/420 | | | | | |
| ESTÁGIO | ESTAGIO | 0701160-1 | Orien. e estágio sup. em ensino religioso I | 5 | 08/120 | Didática Psic. da Educ | 0301009-1 0301104-1 | 8h | |
| | | 0701161-1 | Orien. e estágio sup. em ensino religioso II | 6 | 09/13 | Orien. est. | 0701160-1 | 09h | |
| | | 0701162-1 | Orien. e estágio sup. em ensino religioso III | 7 | 09/13 | Orien. est. | 0701161-1 | 09h | |
| | | 0701163-1 | Orien. e estágio sup. em ensino religioso IV | 8 | 09/13 | Orien.est. sup. | 0701162-1 | 09h | |
| SUBTOTAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | | | 35/525 | | | | | |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | 1-8 | 200 | | | | |
| TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO | | | | | 3335 | | | | |

5. Currículo versão 2011 UEL: Segunda Licenciatura em Ciências da Religião –
Habilitação: Ensino Religioso

Módulo I

| Código | Nome | Oferta | Carga horária | | |
|--------------|---|--------|---------------|-----------|------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 9CIN001 | Metodologia da pesquisa em Ciências da Religião | B | 45 | 15 | 60 |
| 9SOC021 | Seminários Temáticos I | B | 15 | 0 | 15 |
| 9HIS021 | Seminários Temáticos II | B | 15 | 0 | 15 |
| 9SOC022 | Sociologia e Religião | B | 30 | 15 | 45 |
| 9FIL018 | Filosofia e Religião I | B | 45 | 15 | 60 |
| 9HIS019 | História Geral da Religiosidade | B | 30 | 15 | 45 |
| 9LET001 | Linguagem e Hermenêutica do Sagrado | B | 45 | 15 | 60 |
| TOTAL | | - | 225 | 75 | 300 |

Módulo II

| Código | Nome | Oferta | Carga horária | | |
|--------------|---|--------|---------------|-----------|------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 9SOC023 | Antropologia Cultural e o Sagrado | B | 30 | 15 | 45 |
| 9EDU45 | Metodologia do Ensino Religioso: Aspectos Didáticos Pedagógicos | B | 45 | 15 | 60 |
| 9SOC024 | Seminários Temáticos III | B | 15 | 0 | 15 |
| 9HIS020 | Seminários Temáticos IV | B | 15 | 0 | 15 |
| 9FIL019 | Filosofia e Religião II | B | 45 | 15 | 60 |
| 9HIS021 | História da Religiosidade no Brasil e na América Latina I | B | 30 | 15 | 45 |
| 9PSI001 | Psicologia e experiência do sagrado | B | 45 | 15 | 60 |
| TOTAL | | - | 225 | 75 | 300 |

Módulo III

| Código | Nome | Oferta | Carga horária | | |
|--------------|--|--------|---------------|------------|------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 9EST028 | Prática de Ensino e Estágio Curricular I (EDU) | B | 30 | 70 | 100 |
| 9ART016 | Arte e Religião | B | 30 | 15 | 45 |
| 9FIL020 | Epistemologia e Religião | B | 45 | 15 | 60 |
| 9FIL021 | Filosofia e Religião III | B | 45 | 15 | 60 |
| 9HIS022 | Seminários Temáticos V | B | 15 | 0 | 15 |
| 9ART017 | Seminários Temáticos VI | B | 15 | 0 | 15 |
| 9HIS023 | História da Religiosidade no Brasil e na América Latina II | B | 30 | 15 | 45 |
| TOTAL | | - | 210 | 130 | 340 |

Módulo IV

| Código | Nome | Oferta | Carga horária | | |
|---------|--------------------------------------|--------|---------------|---------|-------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 9PUB001 | Direito, Educação e Ensino Religioso | B | 30 | 15 | 45 |
| 9FIL022 | Ética e Religião | B | 45 | 15 | 60 |

| | | | | | |
|---------|---|---|------------|------------|------------|
| 9EST029 | Prática de Ensino e Estágio Curricular II (EDU) | B | 30 | 70 | 100 |
| 9TCC006 | Trabalho de Conclusão de Curso (FIL) | B | 30 | 30 | 60 |
| 9PUB002 | Seminários Temáticos VII | B | 15 | 0 | 15 |
| 9EDU046 | Seminários Temáticos VIII | B | 15 | 0 | 15 |
| | TOTAL | - | 165 | 130 | 295 |

6. **FURB**: currículos várias versões – Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação em Ensino Religioso.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Licenciatura em Ensino Religioso

Cód. 2012.1.138-0

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horaria | | | | |
|--------------|---|----------------------|------------|------------|------------|-----------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| I | Ensino Religioso no Brasil I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Filosofia e Humanidade | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação e Interculturalidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Culturas e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Sociedades, Religiões e Territórios | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Produção de Texto I - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva I | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 36 | 72 | 432 | 24 |
| II | Produção de Texto II - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Pesquisa em Educação - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Direitos Humanos e Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Arte, Cultura e Religião | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação Física - Prática Desportiva II | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| Total | 288 | 36 | 108 | 432 | 24 | |
| III | Currículo e Didática - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Psicologia da Educação - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Indígenas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Histórias Religiosas da América Latina | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Ensino Religioso no Brasil II | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 0 | 72 | 396 | 22 |
| IV | Humanidade, Educação e Cidadania - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Desenvolvimento Humano e Religiosidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Africanas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Epistemologias e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Estágio em Ensino Religioso I | 36 | 36 | 0 | 72 | 4 |
| | Total | 288 | 36 | 72 | 396 | 22 |
| V | Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Orientais | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso II | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | LIBRAS - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso II | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Total | 288 | 72 | 36 | 396 | 22 |
| VI | Textos e Narrativas Sagradas Semitas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Disciplina Optativa I - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Éticas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | História da Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso III | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Total | 306 | 72 | 18 | 396 | 22 |
| VII | Educação Inclusiva | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Pesquisa em Ensino Religioso | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso IV | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Estética, Ética e Formação Docente | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Linguagens e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Total | 252 | 72 | 72 | 396 | 22 |

| | | | | | | |
|---|--|-------------|------------|------------|-------------|------------|
| VIII | Movimentos Sociais e Espiritualidades | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso V | 18 | 72 | 0 | 90 | 5 |
| | Religião, Ciência e Tecnologia | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Total | 252 | 72 | 54 | 378 | 21 |
| AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ⁽¹⁾ | | 252 | 0 | 0 | 252 | 14 |
| TOTAL | | 2574 | 396 | 504 | 3474 | 193 |

| | | |
|---------------|---|------|
| Carga-horária | Geral do Curso | 3474 |
| | Científico-Culturais | 2160 |
| | Prática como Componente Curricular - PCC | 504 |
| | Estágio Curricular Supervisionado | 486 |
| | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 252 |
| | PDE | 72 |

(1) O aluno deverá cumprir 252 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Válida para os alunos ingressantes no curso a partir de 2012-1.

Disciplinas Optativas

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|------|--|----------------------|---------|-----|-------|----------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| VI | Tecnologias Educacionais e Aprendizagens | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Alfabetização e Letramento | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Curso: Ciências da Religião
Matriz Curricular (2012.1.138-0) aprovada pelo Parecer CEPE
nº 212/2011 (Processo CEPE nº 179/2011).

ALEXANDER ROBERTO VALDAMERI
Chefe da Divisão de Políticas Educacionais
Blumenau, 15 de dezembro de 2011.

Registro 146

FURB: PARFOR – Brusque

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Licenciatura em Ensino Religioso

Cód. 2012.1.160-1

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|---|---|----------------------|------------|------------|-------------|------------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| I | Ensino Religioso no Brasil I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Filosofia e Humanidade | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação e Interculturalidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Culturas e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Sociedades, Religiões e Territórios | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Produção de Texto I - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva I | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 36 | 72 | 432 | 24 |
| II | Produção de Texto II - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Pesquisa em Educação - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Direitos Humanos e Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Arte, Cultura e Religião | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação Física - Prática Desportiva II | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| Total | 288 | 36 | 108 | 432 | 24 | |
| III | Currículo e Didática - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Psicologia da Educação - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Indígenas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Histórias Religiosas da América Latina | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Ensino Religioso no Brasil II | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 0 | 72 | 396 | 22 |
| IV | Humanidade, Educação e Cidadania - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Desenvolvimento Humano e Religiosidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Africanas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Epistemologias e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Estágio em Ensino Religioso I | 36 | 36 | 0 | 72 | 4 |
| Total | 288 | 36 | 72 | 396 | 22 | |
| V | Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Orientais | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso II | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | LIBRAS - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso II | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Total | 288 | 72 | 36 | 396 | 22 |
| VI | Textos e Narrativas Sagradas Semitas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Disciplina Optativa I - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Éticas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | História da Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso III | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| Total | 306 | 72 | 18 | 396 | 22 | |
| VII | Educação Inclusiva | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Pesquisa em Ensino Religioso | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso IV | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Estética, Ética e Formação Docente | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Linguagens e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| Total | 252 | 72 | 72 | 396 | 22 | |
| VIII | Movimentos Sociais e Espiritualidades | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso V | 18 | 72 | 0 | 90 | 5 |
| | Religião, Ciência e Tecnologia | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| Total | 252 | 72 | 54 | 378 | 21 | |
| AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ⁽¹⁾ | | 252 | 0 | 0 | 252 | 14 |
| TOTAL | | 2574 | 396 | 504 | 3474 | 193 |

| | | |
|---------------|---|------|
| Carga-horária | Geral do Curso | 3474 |
| | Científico-Culturais | 2160 |
| | Prática como Componente Curricular - PCC | 504 |
| | Estágio Curricular Supervisionado | 486 |
| | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 252 |
| PDE | 72 | |

(1) O aluno deverá cumprir 252 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
Válida para os alunos ingressantes no curso a partir de 2009-2.
PARFOR Brusque

Disciplinas Optativas

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|------|--|----------------------|---------|-----|-------|----------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| VI | Tecnologias Educacionais e Aprendizagens | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Alfabetização e Letramento | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Curso: Ciências da Religião
Matriz Curricular (2012.1.160-1) aprovada pelo Parecer CEPE
nº 212/2011 (Processo CEPE nº 179/2011).
PARFOR Brusque

ALEXANDER ROBERTO VALDAMERI
Chefe da Divisão de Políticas Educacionais
Blumenau, 15 de dezembro de 2011.
Registro 149

FURB: PARFOR – Rio Sul

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Licenciatura em Ensino Religioso

Cód. 2012.1.156-1

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|---|---|----------------------|------------|------------|-------------|------------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| I | Ensino Religioso no Brasil I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Filosofia e Humanidade | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação e Interculturalidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Culturas e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Sociedades, Religiões e Territórios | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Produção de Texto I - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva I | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 36 | 72 | 432 | 24 |
| II | Produção de Texto II - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Pesquisa em Educação - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Direitos Humanos e Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Arte, Cultura e Religião | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| Educação Física - Prática Desportiva II | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 | |
| | Total | 288 | 36 | 108 | 432 | 24 |
| III | Currículo e Didática - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Psicologia da Educação - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Indígenas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Histórias Religiosas da América Latina | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Ensino Religioso no Brasil II | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 0 | 72 | 396 | 22 |
| IV | Humanidade, Educação e Cidadania - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Desenvolvimento Humano e Religiosidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Africanas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Epistemologias e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Estágio em Ensino Religioso I | 36 | 36 | 0 | 72 | 4 |
| | Total | 288 | 36 | 72 | 396 | 22 |
| V | Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Orientais | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso II | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | LIBRAS - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso II | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Total | 288 | 72 | 36 | 396 | 22 |
| VI | Textos e Narrativas Sagradas Semitas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Disciplina Optativa I - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Éticas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | História da Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso III | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Total | 306 | 72 | 18 | 396 | 22 |
| VII | Educação Inclusiva | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Pesquisa em Ensino Religioso | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso IV | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Estética, Ética e Formação Docente | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Linguagens e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Total | 252 | 72 | 72 | 396 | 22 |
| VIII | Movimentos Sociais e Espiritualidades | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso V | 18 | 72 | 0 | 90 | 5 |
| | Religião, Ciência e Tecnologia | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Total | 252 | 72 | 54 | 378 | 21 |
| AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ⁽¹⁾ | | 252 | 0 | 0 | 252 | 14 |
| TOTAL | | 2574 | 396 | 504 | 3474 | 193 |

| | | |
|---------------|---|------|
| Carga-horária | Geral do Curso | 3474 |
| | Científico-Culturais | 2160 |
| | Prática como Componente Curricular - PCC | 504 |
| | Estágio Curricular Supervisionado | 486 |
| | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 252 |
| PDE | 72 | |

(1) O aluno deverá cumprir 252 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
Válida para os alunos ingressantes no curso a partir de 2009-2.
PARFOR Rio do Sul

Disciplinas Optativas

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|------|--|----------------------|---------|-----|-------|----------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| VI | Tecnologias Educacionais e Aprendizagens | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Alfabetização e Letramento | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Curso: Ciências da Religião

Matriz Curricular (2012.1.156-1) aprovada pelo Parecer CEPE
nº 212/2011 (Processo CEPE nº 179/2011).
PARFOR Rio do Sul

ALEXANDER ROBERTO VALDAMERI
Chefe da Divisão de Políticas Educacionais
Blumenau, 15 de dezembro de 2011.

Registro 150

FURB: PARFOR – Blumenau

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Licenciatura em Ensino Religioso

Cód. 2012.1.155-1

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | |
|---|---|----------------------|------------|------------|-------------|------------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | Créditos |
| | | Teórica | Prática | | | |
| I | Ensino Religioso no Brasil I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Filosofia e Humanidade | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação e Interculturalidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Culturas e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Sociedades, Religiões e Territórios | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Produção de Texto I - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva I | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 36 | 72 | 432 | 24 |
| II | Produção de Texto II - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Pesquisa em Educação - EAL | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Direitos Humanos e Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Arte, Cultura e Religião | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Educação Física - Prática Desportiva II | 0 | 36 | 0 | 36 | 2 |
| Total | 288 | 36 | 108 | 432 | 24 | |
| III | Currículo e Didática - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso I | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Psicologia da Educação - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Indígenas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Histórias Religiosas da América Latina | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Ensino Religioso no Brasil II | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Total | 324 | 0 | 72 | 396 | 22 |
| IV | Humanidade, Educação e Cidadania - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Desenvolvimento Humano e Religiosidade | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Africanas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Epistemologias e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional | 18 | 0 | 18 | 36 | 2 |
| | Estágio em Ensino Religioso I | 36 | 36 | 0 | 72 | 4 |
| | Total | 288 | 36 | 72 | 396 | 22 |
| V | Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino - EAL | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Textos e Narrativas Sagradas Orientais | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Metodologia do Ensino Religioso II | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | LIBRAS - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso II | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| Total | 288 | 72 | 36 | 396 | 22 | |
| VI | Textos e Narrativas Sagradas Semitas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Disciplina Optativa I - EAL | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Éticas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | História da Educação | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso III | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| Total | 306 | 72 | 18 | 396 | 22 | |
| VII | Educação Inclusiva | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Pesquisa em Ensino Religioso | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso IV | 36 | 72 | 0 | 108 | 6 |
| | Estética, Ética e Formação Docente | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Linguagens e Fenômenos Religiosos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| Total | 252 | 72 | 72 | 396 | 22 | |
| VIII | Movimentos Sociais e Espiritualidades | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Estágio em Ensino Religioso V | 18 | 72 | 0 | 90 | 5 |
| | Religião, Ciência e Tecnologia | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| | Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos | 54 | 0 | 18 | 72 | 4 |
| Total | 252 | 72 | 54 | 378 | 21 | |
| AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ⁽¹⁾ | | 252 | 0 | 0 | 252 | 14 |
| TOTAL | | 2574 | 396 | 504 | 3474 | 193 |

| | | |
|---------------|---|------|
| Carga-horária | Geral do Curso | 3474 |
| | Científico-Culturais | 2160 |
| | Prática como Componente Curricular - PCC | 504 |
| | Estágio Curricular Supervisionado | 486 |
| | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 252 |
| PDE | 72 | |

(1) O aluno deverá cumprir 252 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
Válida para os alunos ingressantes no curso a partir de 2009-2.
PARFOR Blumenau

Disciplinas Optativas

| Fase | Componente Curricular | Carga-Horária | | | | Créditos |
|------|--|----------------------|---------|-----|-------|----------|
| | | Científico-Culturais | | PCC | Total | |
| | | Teórica | Prática | | | |
| VI | Tecnologias Educacionais e Aprendizagens | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Alfabetização e Letramento | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |
| | Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos | 72 | 0 | 0 | 72 | 4 |

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Curso: Ciências da Religião
Matriz Curricular (2012.1.155-1) aprovada pelo Parecer CEPE
nº 212/2011 (Processo CEPE nº 179/2011).
PARFOR Blumenau

ALEXANDER ROBERTO VALDAMERI
Chefe da Divisão de Políticas Educacionais
Blumenau, 15 de dezembro de 2011.
Registro 148

FURB: PARFOR