

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO
CONFLITO RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

**SANTARÉM – PARÁ
2018**

MÁRIO ADONIS SILVA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO
CONFLITO RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Linha 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia,, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

SANTARÉM – PARÁ

2018

MÁRIO ADONIS SILVA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO CONFLITO
RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Anselmo Alencar Colares – Orientador

Professor Dr. Dércio Pena Duarte – Membro externo.

Professor Dr. Doriedson Alves de Almeida – Membro interno

A meus pais **Manoel Eliziário Silva** e **Maria José Pereira** (*in memoriam*), pela vida, pelo amor e pela educação que deles recebi.

A meus e minhas familiares, amigos e amigas que, acreditando em mim, sempre me incentivaram.

Também a todos e todas que, através de suas críticas, me desafiaram a seguir em frente!

À **Danielle Simone Pereira Silva** e à **Ariely Daiane Pereira**, pelo amor e confiança demonstrados pela paternidade adotada.

Aos meus netos (as) **Ariele Naira Pereira Lima**, **Hares Camplanes Pereira Lima**, **Amanda Gabrielly Pereira Macedo** e **Renato Lincoln Pereira da Silva**, pelo estímulo que deles recebo para continuar lutando por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador Supremo, por sua infinita misericórdia.

Às amigas Maria das Graças Pires Sablayrolles e Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro, pelo incentivo e apoio recebidos.

À Profa. Dra. Ana Maria Orlandina Tancredi de Oliveira, pelo exemplo de pessoa e de profissional que tem sido ao longo de minha trajetória acadêmica.

Aos meus combativos camaradas diretores do SINDUFOPA, Prof. Amadeu Cavalcante e Prof. Jackson Matos, por compreenderem minhas ausências em momentos cruciais de nossa luta!

Ao amigo Prof. Raimundo Valdomiro de Sousa, pelo idealismo e pela crença de que outros mundos são possíveis.

A todos (as) docentes do PPGE, pelas contribuições recebidos ao longo do curso.

A todos (as) colegas da turma, pela convivência, amizade, bem como pelo enriquecimento mútuo!

A todos (as) Colegas Docentes que, direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, pela oportunidade de realizar este estudo que, espero, possa contribuir para a melhoria dos Cursos de Formação Docente.

Ao Professor Dr. **Anselmo Alencar Colares**, pela confiança, paciência e valorosa contribuição.

Aos Professores **Dr. Dércio Pena Duarte** e **Dr. Doriedson Alves de Almeida**, por suas também mui valiosas contribuições!

A Educação deve ajudar-nos a descobrir valores perenes, para que não nos apequenemos a fórmulas ou a repetição de slogans; deve ajudar-nos a derrubar as barreiras nacionais e sociais, em lugar de as reforçar, porquanto essas barreiras geram antagonismos entre homem e homem. Infelizmente, o nosso atual sistema de educação nos torna subservientes, mecânicos e fundamentalmente incapazes de pensar; embora desperte nosso intelecto, deixa-nos interiormente incompletos, estultificados e estéreis". (Krishnamurti, Jidou 1994).

RESUMO

O texto é resultado de pesquisa bibliográfica documental que discute a Educação Integral, enquanto desenvolvimento pleno do ser humano, tal como pretendido pelo originário propósito do ato educativo e referendado pela legislação nacional pertinente. Assim, entendendo que nas sociedades modernas as escolas se tornaram na principal instituição responsável pelo processo educativo, parte-se do pressuposto que para a escolarização realizar-se segundo esse propósito, os profissionais que nelas atuam precisam receber formação que os habilitem a promover Educação Integral; para tanto, ao desenvolver o processo educativo, a escolarização deve levar em conta todas as dimensões constitutivas da condição humana, dentre as quais, aqui se destaca, a Religiosidade. Partindo desses pressupostos, à luz dos referenciais teóricos e metodológicos de pesquisadores que concebem a educação na sua acepção ampla de formação integral da pessoa, o que inclui a religiosidade, bem como, considerando-se o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes aos cursos de formação de pedagogos/as e de professores para a docência no ensino fundamental, particularmente os dispositivos que versam sobre o “Ensino Religioso”, reconhecido, pelo Estado, não apenas como componente curricular da educação básica, mas também como área de conhecimento, fez-se uma análise de Projetos Político-Pedagógicos, bem como das grades/matrizes curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, com o fito de se compreender qual o tratamento por eles dado às questões referentes à religiosidade. Mediante as constatações feitas, concluiu-se que a escola, para que efetivamente tenha condições de oferecer educação integral cumpre, não apenas preservar este propósito original da educação, mas transformá-lo na utopia mobilizadora da ação educativa, o que implica na superação do histórico conflito religiosidade-escolarização e, diante da inexistência de qualquer elemento referente ao componente curricular da educação básica “Ensino Religioso” na estrutura curricular dos cursos analisados, refletir quanto à necessidade de revisão de suas matrizes/grades curriculares, de modo a adequá-las às diretrizes pertinentes.

Palavras chaves: Educação Integral – Formação Docente – Religiosidade – Escolarização.

ABSTRACT

This text is the result of a bibliographical and documental research that discusses Whole Child Education, aimed at the full development of the human being, just as intended by the original purpose of the educational act and as supported by the relevant federal legislation. Thus, understanding that the schools have become the main institutions responsible for the educational process in the modern society, we begin with the assumption that school professionals need to be trained to promote Whole Child Education so that schooling is realized according to this purpose; for this to be attained, schooling should, when developing the educational process, take into account all dimensions that constitute the human condition, among which this work highlights Religiousness. From these assumptions, and in the light of theoretical and methodological references from researchers who conceive education in its ample meaning of integral formation of a person, therefore including religiousness, as well as considering what is established by the relevant Brazilian Curriculum Guidelines (DCNs) to the bachelor's degree courses for teachers and pedagogues to teach in primary education, particularly the clauses that discuss "Religious Teaching", which is recognized by the State not only as a curriculum component in K-12 education but also as a knowledge area, we have analyzed the Political Pedagogical Projects as well as the curricula of bachelor's degrees offered in the Federal University of Western Pará (UFOPA), aiming to understand how these courses address topics related to Religiousness. Through this analysis we have concluded that, for the school to have the conditions to offer Whole Child Education, it is necessary for one to not only to preserve the original purpose of education but also turn it into the mobilizing utopia of the education act, resulting in the overcoming of the historical religiousness-education struggle and, considering the lack of elements referring to K-12 "Religious Teaching" in the curricula of the bachelor's degrees analyzed, it is also important for one to reflect upon the need to revise those curricula to adjust them to the relevant guidelines.

Key words: Whole Child Education – Teacher Formation – Religiousness – Schooling.

LISTA DE QUADROS: MATRIZES/GRADES CURRICULARES

Quadro 01: Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 02: Curso de Licenciatura em História.

Quadro 03: Curso de Licenciatura Integrada em Biologia e Química.

Quadro 04: Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês.

Quadro 05: Curso de Licenciatura em Informática Educacional.

Quadro 06: Curso de Licenciatura em Geografia.

Quadro 07: Curso de Bacharelado em Geografia¹.

Quadro 08: Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física.

¹ Embora inicialmente tenha sido informado acerca da existência de 02 (dois) Cursos de Licenciatura em Geografia, posteriormente à conclusão deste trabalho, constatei que este, na realidade, se refere ao Curso de Bacharelado em Geografia, remanescente do Campus da Universidade Federal do Pará, em Santarém, de cuja fusão, como a Unidade da Universidade Federal Rural da Amazônia, em Santarém, resultou na criação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução | 10 |
| 1.1. Inquietação: o interesse pelo objeto de estudo | 10 |
| 1.2. Problemática: A educação Integral diante do histórico Conflito Religiosidade e Escolarização | 16 |
| 1.3. Objetivos | 18 |
| 2. Educação/Escolarização, Religiosidade/Religião: Abordagem Conceitual, Análise Documental | 21 |
| 2.1. Educação e Escolarização: Considerações Gerais..... | 21 |
| 2.2. Religiosidade/ Religião: Abordagem Conceitual | 37 |
| 2.3. Análise Documental: As Diretrizes Curriculares Nacionais e as Matrizes/Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFOPA | 51 |
| 3. Educação Integral: Ideário ou Utopia? | 84 |
| 4. Educação Integral ea Superação do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização | 97 |
| 5. Em Direção a uma Síntese: Aproximações Preliminares | 110 |
| 6. Referências | 119 |

1. INTRODUÇÃO

“[...] o domínio prático da religião consiste em aperfeiçoar a ordem humana, primeiro física, depois intelectual, enfim, e sobretudo moral.” (Augusto Comte).

“Ciência sem religião é manca, religião sem ciência é cega.” (Albert Einstein).

“A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o ópio do povo.” (Karl Marx).

1.1 Inquietação: o interesse pelo objeto de estudo e relevância do trabalho

Exercendo a docência desde o final da década de 1970 (inicialmente na educação básica e, desde 1995 no ensino superior), recorro a Comte, Einstein e Marx para, através de suas falas, expressar a inquietação que sinto diante do que tenho observado como uma espécie de resistência e/ou recusa da Universidade em discutir acadêmica e cientificamente as questões referentes à religiosidade e à religião, bem como a articulação destas com o processo educacional, tendo em vista a formação integral da pessoa. Foram estes elementos que despertaram o interesse pelo estudo da temática objeto do presente trabalho, qual seja: A Formação Docente na Perspectiva da Educação Integral, haja vista a inquestionável influência que a religiosidade exerce no cotidiano das pessoas, tanto a nível pessoal quanto social, independentemente da adesão ou não a algum credo religioso particular ou da participação ou não em atividades religiosas de qualquer instituição eclesiástica, afinal, também acredito que, apesar de todos os percalços históricos possíveis, a religião, tanto quanto a educação visa contribuir para o aperfeiçoamento do ser humano, tal como afirma COMTE: *o domínio prático da religião consiste em aperfeiçoar a ordem humana, primeiro física, depois intelectual, enfim, e, sobretudo moral.*

Historicamente, a universidade tem se autointitulado como instituição produtora de conhecimento². Ora, o que é o conhecimento senão o resultado do esforço

² Acredito incorreta essa auto intitulação, posto que, a meu ver, o conhecimento é produzido pelos seres humanos que, no contato direto com a realidade, na luta pela sobrevivência, ao se depararem com obstáculos buscam alternativas de solução e, assim, produzem conhecimentos, mesmo que não conseguiram explicá-los causalmente; a universidade, por sua vez, relacionando fenômenos, considerando variáveis diversas, utilizando-se de metodologias adequadas, busca as explicações causais para tais conhecimentos e, à medida que as encontra, transforma-os em ciência. Desse modo, entendo ser mais correto considerar a universidade

humano para compreender a realidade circundante e, assim, poder saber como atuar sobre ela de modo a criar as condições necessárias à sua própria sobrevivência? E o que é a ciência senão apenas uma das modalidades do conhecimento humano, tal como a religião, resguardadas suas respectivas peculiaridades? Ora, se tanto a ciência quanto à religião, resultam do esforço humano para compreender e explicar a realidade, ambas devem ser consideradas como conhecimento. Assim, as entendo como conhecimentos distintos, porém, em muitos aspectos, complementares e não excludentes, tal como afirma Waldemar Falcão, *as duas tentam ter uma compreensão mais ampla do Universo no qual vivemos* (BETTO, 2011, p. 73), por isso, para justificar minha inquietação, também recorro a Einstein quando diz que *Ciência sem religião é manca, religião sem ciência é cega*. Afinal, como muito bem lembrado por Hans Küng (1993, p.115):

Hoje ninguém mais precisa ser contra as ‘conquistas modernas’, contra a liberdade, a igualdade e a fraternidade só porque crê em Deus. Hoje as orientações *religiosas* sobre a realidade não excluem a cosmovisão científica. Também a fé *religiosa* não exclui o engajamento *político*. [Uma vez que, continua KÜNG] Através da relação especial da pessoa humana com Deus [...] pode ser fundamentado de forma radical aquilo que ultrapassa o empírico:

- * a inviolabilidade da pessoa humana;
- * a liberdade inalienável da pessoa;
- * a igualdade fundamental de todas as pessoas;
- * a necessária solidariedade entre todas as pessoas.

É sabido, também, que para não poucos marxistas, bem como, para muitos de seus opositores, a afirmativa final da fala de Karl Marx que utilizo como a terceira epígrafe “*A religião é o ópio do povo*”³ é considerada como a quintessência do marxismo, no tocante ao fenômeno religioso. Entretanto, creio ser muito mais correto (e menos injusto com Marx) se considerarmos o contexto no qual ele faz uso de tal

como instituição produtora de ciência do que de conhecimento. Desse modo, conhecimento aqui é entendido como o conjunto de informações decorrentes das vivências e experiências que se dão no cotidiano das pessoas, inclusive fora dos ambientes escolares, e não apenas como conjunto sistemático de informações.

³Convém esclarecer que, embora esta frase tenha sua autoria atribuída ao autor de *O Capital*, tal entendimento não procede, uma vez que tal expressão, de uso corrente à época, foi usada por diversos teóricos, inclusive antes de ser empregada por Marx no seu artigo *Sobre a crítica da filosofia de Hegel*, datada de 1844. Segundo, Michael LÖWY, “A mesma frase pode ser encontrada, em diversos contextos, nos escritos de Immanuel Kant, J. G. Herder, Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Moses Hess e Henrich Heine. Por exemplo, em seu ensaio sobre Ludwig Börne (1840), Heine já a usava – de uma maneira positiva (embora irônica): ‘Bem-vinda seja uma religião que derrama no amargo cálice da sofredora espécie humana algumas gotas de ópio espiritual, algumas gotas de amor, esperança e crença.’ Moses Hess, em seu ensaio publicado na Suíça em 1843, toma uma postura mais crítica (mas ainda ambígua): ‘A religião pode tornar suportável [...] a infeliz consciência de servidão [...] de igual forma o ópio é de boa ajuda em angustiosas doenças.’”.

expressão, posto o afirmado pelo *diagrama usado em teoria literária*: “De todo o texto, o leitor tira melhor pretexto se compreender o seu contexto”(BETTO, 2011, p. 88), pois, assim procedendo, é possível compreender que, enquanto crítico da religião, Marx expressa o seu entendimento do caráter ambivalente do fenômeno religioso, uma vez que além de vê-la como *ópio do povo*, nota-se que ele também a considera *o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma*. Deste modo, acredito que, devido à recusa ou resistência da Universidade em discutir, estudar e explicar científica e academicamente o fenômeno da religião a sociedade tem sido refém de oportunistas inescrupulosos que, sem quaisquer óbices ou cerimônias, vêm utilizando as questões relativas à religiosidade para tirar proveito da ingenuidade e ignorância das pessoas. Assim, a Religião, apesar de seu mais precioso intento, que é contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas e para a emancipação humana, tem sido utilizada, ao longo do tempo, como mecanismo de dominação e instrumento de alienação, isto é: *ópio do povo* o que, acredito, continuará ocorrendo, enquanto a universidade se eximir de estudar científica e seriamente as questões relativas a essa temática, haja vista a significativa influência que o fenômeno religioso exerce no cotidiano de todas as pessoas.

Acrescente-se ainda que, a partir do reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da religiosidade como componente curricular da educação pública (§1º, Art. 210, CF 1988; Lei nº 9.394/1996 e Resolução nº 2/1998 – CNE) – o que é reiterado recentemente com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ocorrida em dezembro de 2017 - os Cursos de Formação Docente precisam contemplá-la, em suas matrizes curriculares, tendo em vista preparar o professorado para trabalhar este componente, de conformidade com a legislação vigente. Diante disso, creio seja necessário que as Universidades, enquanto instituições formadoras desses profissionais, precisam adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos profissionais para o exercício da docência na educação básica, particularmente no tocante ao componente curricular “Ensino Religioso”, conforme determina a legislação vigente.

Desse modo, este trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica documental sobre Formação Docente, na perspectiva da Educação Integral, tendo como foco central o questionamento sobre a necessidade de superação do histórico conflito

entre Fé e Razão, para que a Escola, enquanto principal instituição responsável pelo processo educativo nas sociedades ditas civilizadas, possa, de fato, ter condições de promover uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno do educando, tal com estabelece a Constituição Federal brasileira (Art. 205), bem como e, conseqüentemente, a legislação educacional vigente.

Antes de tudo, convém esclarecer que a intenção inicial era discutir não a Formação Docente, em geral, mas especificamente a Formação de Pedagogos (as) em duas instituições de ensino superior na cidade de Santarém, Estado do Pará, uma pública federal e outra da rede privada confessional, no intuito de analisar o processo de formação desses profissionais no tocante à questão do Ensino Religioso⁴, expressão utilizada (a meu ver, equivocadamente) para designar o componente curricular referente à Religiosidade, isto porque, diante da carência de profissionais qualificados, segundo a legislação educacional, para trabalhar este componente curricular cumpre, aos Pedagogos (as), enquanto cientistas da educação e exercendo as funções na gestão e na orientação do trabalho pedagógico, nas escolas, a responsabilidade de orientar para que a oferta desse componente se dê de conformidade com a legislação vigente, isto é, de forma não doutrinária. Em outros termos, face à escassez, senão inexistência, de cursos específicos de formação para a docência do “Ensino Religioso” escolar, acredita-se que o curso de Pedagogia deva propiciar a formação de profissionais capazes de orientar e auxiliar os (as) professores (as) dessa disciplina para que a sua oferta na escola pública seja feita consoante a legislação vigente sobre a matéria, especialmente no tangente ao princípio da laicidade do Estado e ao caráter multicultural da sociedade brasileira.

Entrementes, no decorrer da pesquisa, compreendeu-se a necessidade de ampliar o universo pesquisado à Formação de Educadores (as), de um modo geral,

⁴ Considero equivocada essa expressão para designar as questões referentes à Religiosidade como componente curricular da educação escolar, por entender que cabe à escola pública ensinar as Ciências, como: História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, etc. e não ensinar religião, o que é tarefa das igrejas e instituições religiosas. O que compete à escola pública no campo da religiosidade é não ignorar este importante aspecto da vida humana e procurar analisá-lo acadêmica e cientificamente, isto é, oferecer Educação em seu sentido mais amplo, o que inclui a dimensão religiosa do ser humano, de modo a contribuir para a formação de pessoas críticas que não se tornem reféns de aproveitadores inescrupulosos que se utilizam de questões referentes à religiosidade para tirar proveito próprio, levando muitas vezes à alienação e ao fundamentalismo. Desse modo, neste trabalho pela expressão “Ensino Religioso” também se estará fazendo referência ao componente curricular e à área de conhecimento pertinente à Religiosidade reconhecidos pelo Estado brasileiro.

e não mais restringir-se aos Cursos de Pedagogia, haja vista o entendimento de que promover a formação integral dos educandos é tarefa de todos os educadores, e não apenas deste ou daquele profissional desse mister. Junte-se a isso o entendimento de que, sendo a religiosidade um aspecto marcante na vida social, independentemente do indivíduo professar ou não algum credo religioso, a religião exerce influência no cotidiano das pessoas e, em consequência, das escolas. E, tendo a educação, entre suas finalidades fundamentais, como estabelecido na legislação vigente, preparar a pessoa para o exercício da cidadania, inferiu-se que, mesmo havendo profissionais com formação específica (caso houvesse) para trabalhar este componente curricular, a responsabilidade de promover esta preparação para o exercício da cidadania também seja extensiva a todos os educadores; junte-se a isso o fato de que muito frequentemente questões relativas à religiosidade fluem no decorrer da prática docente, justamente devido à grande influência exercida pela religião na vida de todos os seres humanos, como já dito anteriormente, mesmo que em diferentes graus. Ora, se um dos objetivos essenciais da educação é preparar para o exercício da cidadania e esta implica na inserção e participação do indivíduo na vida social; logo, todos os educadores devem receber uma formação que os habilite a este mister e, neste caso, a problemática da religiosidade jamais poderá ser negligenciada, pois, como afirma Augusto CURY, a fé [elemento central da religião] reflete a universal e incontida necessidade de continuidade do espetáculo da vida (2006, p. 86), ou, ainda, como diz Richard Simonetti: “Não podemos viver sem Deus. A consciência da presença divina é tão fundamental ao equilíbrio de nossa alma quanto o alimento o é para o nosso corpo” (2005, p.13), justamente por isso, este mesmo autor chama a atenção para o fato de que: “Independentemente do tipo de crença, 99% das pessoas no mundo, de alguma forma, acreditam em Deus” (SIMONETTE, 2005, p. 11).

Hodiernamente, cabe à Escola, enquanto principal instituição educativa, empenhar-se para exercer, da forma mais eficiente possível, o papel a ela atribuído pela sociedade, e pelo Estado, na formação das novas gerações. Considerando-se, portanto, que a religiosidade é uma das múltiplas dimensões constitutivas da condição humana e, como tal, um importante componente cultural, o fenômeno religioso também deve fazer parte dos currículos escolares, tal como assegura a

legislação vigente. Porém, dado o caráter laico do Estado democrático⁵ e a pluralidade cultural característica da sociedade brasileira, sua abordagem na escola pública precisa ser feita de modo não doutrinário, evitando-se proselitismo e improvisações. Portanto, urge que as universidades públicas, enquanto *lócus* de formação, instituições produtoras de ciência e difusoras/mediadoras da cultura, intervenham ativamente também nesta área, no sentido de prover a sociedade de profissionais habilitados para trabalhar acadêmica e cientificamente as questões relativas à religiosidade em âmbito escolar.

Outra razão que, a meu ver, justifica a necessidade dos cursos de formação docente contemplarem as questões concernentes à religiosidade é o tratamento comumente dado a este componente curricular nas escolas públicas, qual seja: não raramente professores (as) são lotados para ministrar este componente curricular como complementação de carga horária; ora, se durante a sua formação estes profissionais não forem preparados para tratá-lo científica e academicamente, como determina a lei, não lhes restará outra alternativa a não ser “doutrinar”, conforme suas convicções, ou improvisar, segundo as circunstâncias, o que não raras vezes gera fundamentalismos, levando à intolerância e fomentado preconceitos, causadores de ódio e conflitos que ameaçam a integração da sociedade. Inclusive, com relação aos preconceitos vale lembrar a assertiva de Albert Einstein, segundo a qual “É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.

Especificamente, quanto à necessidade de profissionais qualificados para exercer a docência do Ensino Religioso (ER), Soares (2010) adverte: *É urgente que se criem cursos aptos a formar cientistas da religião habilitados ao Ensino Religioso*. Aliás, dois anos antes, também se referindo a essa questão o mesmo autor já afirmava:

Por isso é fundamental engajar nossas comunidades acadêmicas nesta nova proposta, pois elas estão (ao menos, deveriam estar) equipadas para contribuir mais com as necessárias fundamentações teóricas e metodológicas para o ER, além de constituírem o ambiente ideal para iniciativas concretas de formação docente.(SOARES, 2008).

⁵ Acredito, inclusive, que este caráter laico no caso do Brasil é um tanto quanto questionável, pelas razões que se seguem: 1. No Preâmbulo de nossa Carta Magna há a invocação de Deus; 2. Na maioria das repartições públicas existem símbolos religiosos (geralmente, se não na totalidade, do cristianismo), comumente o crucifixo; 3. Não raramente, parlamentares, agentes públicos e dirigentes do executivo, em todas as esferas do Estado onde atuam, para justificar seus posicionamentos, mesmo que erradamente, evocam a Deus ou a Jesus Cristo; 4. Nos julgamentos e outras situações similares os depoentes, na condição de testemunhas fazem juramento com a mão direita estendida sobre a Bíblia.

Assim, devido à carência de docentes licenciados em “Ensino Religioso”, espera-se que os educadores (as), de um modo geral, enquanto responsáveis pela formação das novas gerações, recebam uma formação que os (as) habilite a realizar competentemente esta tão grandiosa tarefa. Se, de conformidade com a legislação pertinente, inclusive com dispositivos da própria Carta Magna do País (Art. 205, CF de 1988) a educação nacional tem como um de seus fins promover o desenvolvimento pleno do ser humano, tal fim só poderá ser alcançado na medida em que a Escola Pública oferecer Educação Integral ao seu alunado, o que implica, necessariamente, que o processo educacional deve contemplar todas as dimensões constitutivas do ser humano, dentre as quais a Religiosidade, pois, como afirma BERDIAEFF em *Un nouveau moyen age: “O homem sem Deus deixa de ser homem.”* (BERTHÉLÉMY, 1962, p. 69).

Partindo do pressuposto de que ao considerar o “Ensino Religioso” como componente curricular da educação básica, bem como ao reconhecê-lo como área de conhecimento, o Estado brasileiro admite a importância da religiosidade na formação humana, entendendo que a relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de entender de que forma as questões concernentes a esta temática (Religiosidade) são (ou não) contempladas nos cursos de formação docente, de modo que seus egressos recebam uma sólida formação teórica, também nesta área, que os habilite ao exercício da docência, promovendo educação integral e contribuindo para o desenvolvimento pleno dos educandos, tal como preconiza a legislação educacional vigente.

1.2 Problemática: A educação Integral diante do histórico Conflito Religiosidade e Escolarização

Considerando-se a legislação em vigor, a começar pela Constituição Federal (Art. 205, CF de 1988), a educação nacional deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa. Assim, reconhecer legalmente o “Ensino Religioso” como componente curricular obrigatório para a Educação Básica, tendo em vista a escola poder oferecer educação integral, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, representa certo avanço do Estado brasileiro, ou, melhor dizendo, uma conquista dos profissionais da área que, sustentados pelo ideário primeiro do ato educativo, vêm historicamente lutando, em

defesa do restabelecimento do propósito original e mais nobre de tal ato, qual seja: humanizar, isto é, possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades latentes no ser humano e que carecem ser desenvolvidas para que este possa adquirir humanidade o que, por seu turno, implica na inclusão, também, das questões relativas à religiosidade nos currículos escolares.

Entretanto, acredita-se que não basta o Estado brasileiro reconhecer legalmente o “Ensino Religioso” como componente curricular para que a escola garanta a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano. É imprescindível que o Estado construa e implemente políticas e programas capazes de garantir formação adequada aos profissionais para que estes possam atuar a contento, neste mister. Esse entendimento fez com que o Ministério da Educação – MEC, instância máxima responsável por gerir o sistema educacional do país, estabelecesse as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação Docente levando em conta, também, as questões relativas à religiosidade. Assim, as políticas, programas e os cursos de formação de professores, por sua vez, deveriam observar tais diretrizes. Diante disso, a problemática objeto deste trabalho pode ser posta nos seguintes termos: **A Formação Docente nos cursos de licenciatura da Ufopa estão sendo observadas as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e as políticas e/ou programas de formação destes profissionais no tocante ao componente curricular Ensino Religioso?**

Segundo a atual legislação educacional, cumpre à educação promover o desenvolvimento pleno do ser humano. Ora, se a Escola se constitui na principal instituição responsável pela educação, pergunta-se: Como pode a Escola Pública garantir Educação/formação integral se os profissionais que nela atuam não receberem uma formação que os prepare para tal, particularmente no tocante ao fenômeno da religiosidade e às questões dele decorrentes, haja vista ser a religiosidade uma das múltiplas dimensões constitutivas do ser humano?, ou, em outros termos: É possível garantir educação integral se os sistemas escolares ignoram algum aspecto constitutivo da condição do ser humano?

Assim, diante do exposto, parece razoável afirmar que as respostas às questões acima formuladas poderão contribuir, sobremaneira, para a solução do problema pertinente à temática abordada neste trabalho, qual seja: **A Educação Integral diante do histórico conflito Religiosidade e Escolarização**, visto que, a

oferta de uma educação integral, através da escola, exige a superação, não apenas, mas também da dicotomia ciência X religião, fé X razão, que são outras formas de identificar esta antiga contenda que, a partir, do Iluminismo do século XVIII, levou à separação (do inseparável) entre Racionalidade e Religiosidade, o que, por seu turno, provocou o empobrecimento do originário sentido amplo da Educação, enquanto instrumento promotor do desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas.

Reconhecer a relevância das questões da religiosidade para o desenvolvimento pleno do ser humano e sua formação para o exercício da cidadania representa, como anteriormente dito, certo avanço do Estado brasileiro; daí impõe-se a necessidade de se analisar se os Cursos de Formação Docente, ou, dito de outra forma, de Formação de Professores, contemplam essa questão, seguindo o que determina a **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura*, bem como o que prescreve a **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.

1.3 Objetivos e apresentação geral da dissertação:

Toda pesquisa requer a elaboração de um problema e questões a ele associadas, que serão elucidados para que se atinja o objetivo geral e os objetivos específicos, a partir da utilização de uma metodologia e consistente fundamentação teórica. Dito isto, entendo ser necessário situar o leitor quanto ao objetivo geral que nos propusemos alcançar, qual seja: **Analisar a educação integral tendo em vista a dicotomia religiosidade e ciência, considerando** a necessidade de os cursos de formação docente/professores contemplarem a religiosidade na educação básica em escolas públicas.

De forma complementar, buscamos ainda alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Estudar as matrizes/grades curriculares dos cursos de formação docente, à luz das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC, considerando os aspectos relativos à Religiosidade;

- Explicar o papel da religiosidade na proposta de educação integral.
- Identificar lacunas existentes nas matrizes/grades curriculares dos Cursos de Formação de Professores e propor ajustes necessários à sua adequação às diretrizes curriculares nacionais pertinentes, particularmente no tocante à religiosidade.

Para tanto, inicialmente procedeu-se uma pesquisa bibliográfica tendo em vista obter uma melhor compreensão sobre o conceito (ou melhor, os conceitos) de Educação, principalmente na sua perspectiva Integral, a que se seguiu um estudo de manifestações sobre a matéria, emanadas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, particularmente, no tocante ao componente curricular “Ensino Religioso” nos Cursos de Formação Docente, à luz das quais procedeu-se uma análise das matrizes curriculares dos oito (08) cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal do Oeste do Pará, em seu campus sede, em Santarém/Pará, tendo em vista identificar como o componente curricular “Ensino Religioso” está (ou não) contemplado.

Em síntese, foi a inquietação diante da recusa ou resistência da universidade em tratar acadêmica e cientificamente o fenômeno da religiosidade que suscitou o interesse pela realização deste trabalho, por duas razões básicas, quais sejam: 1. Carente de uma compreensão mais clara e coerente do fenômeno religioso, a sociedade tem sido refém de “exploradores da estupidez e misérias humanas” (BERTHÉLÉMY, 1962, p. 27), que inescrupulosa e livremente agem nesse campo, em proveito próprio, tornando, de fato, a religião o “ópio do povo”, apesar dessa denúncia já vir sendo feita mais veementemente, principalmente a partir do século XIX por Marx e alguns outros de seus contemporâneos; 2. A escassez (ou inexistência?) de cursos de formação de docentes para trabalhar o componente curricular “Ensino Religioso”, bem como a necessidade de analisar se os cursos de formação docente observam às diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC pertinente à temática, considerando-se o propósito da escola de, enquanto instituição responsável pela educação, promovê-la de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa, isto é, oferecendo Educação Integral.

Destarte, apresento os resultados obtidos no relato a seguir que foi organizado da seguinte forma: a primeira parte intitulada *Educação/Escolarização e Religiosidade/Religião: Abordagem Conceitual*, compreende três tópicos, nos dois

primeiros, faço algumas considerações gerais sobre os conceitos de educação/escolarização e religiosidade/religião e no terceiro – sob o título *Análise Documental*, à luz das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, analiso os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará; na segunda parte, sob o título *Educação Integral: Ideário ou Utopia?*, defendo a necessidade não apenas de se preservar o originário propósito da educação de promover o desenvolvimento pleno do ser humano, mas sobretudo de cultivá-lo como utopia por todos os educadores e educadoras na perspectiva de oferecer educação integral; em seguida, na parte intitulada *Educação Integral e a Superação do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização*, advogo quanto a impossibilidade da oferta de educação integral sem se considerar a dimensão religiosa do ser humano. Por fim, sob o título, *Em Direção a uma Síntese: aproximações preliminares*, faço algumas reflexões acerca da necessidade de se verificar qual o tratamento dado às questões da religiosidade nos cursos de formação de professores.

2.Educação/Escolarização e Religiosidade/Religião: Abordagem Conceitual

2.1 Educação e Escolarização: Considerações Gerais

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o como todo empenho em qualquer lugar do mundo para que se torne onilateral. - Manacorda.

Muito já se tem produzido sobre Educação, mesmo assim, dado a fundamental importância que esta representa para a existência humana, em particular, e para o fortalecimento da sociedade, como um todo, acredita-se que jamais essa temática deixará de estar em pauta, em especial, àqueles e àquelas que se dedicam a esta imprescindível tarefa, haja vista educação ser vida. E, sendo vida, dela depende o futuro da humanidade, pois, como afirma Pinto (1989, p. 39) “A educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem”. Portanto, segundo tal entendimento, a sobrevivência humana, carece da aquisição e do desenvolvimento de uma série de atributos que conferem humanidade à espécie *Homo Sapiens*, do mesmo modo que a continuidade e a transformação da sociedade carecem de uma série de aprendizagens a serem adquiridas na convivência do indivíduo humano com seus semelhantes, processo esse a que chamamos de educação. Daí se poder afirmar que o ser humano precisa de Educação, ou, em outras palavras, a educação é uma necessidade humana, de tal modo que ao ser-lhe negada tira-se dele a possibilidade de tornar-se verdadeiramente humano.

Um dos resultados dessa vasta produção sobre a temática, creio revelar o caráter polissêmico de seu conceito, uma vez que este arremete a diversos significados, como: ensino, treinamento, adestramento, instrução, escolarização etc., tanto que a esse respeito, Knight (2010, p.19-22) afirma que o conceito de educação envolve noções de aprendizagem, treinamento, escolarização que, enquanto processos correlatos, com frequência são confundidos. Assim, diante dessa polissemia do termo, cumpre esclarecer em que sentido, ou seja, com qual significado, ou ainda, com que acepção o termo educação será considerado neste trabalho.

A diversidade de conceitos apresentados para designar o termo Educação, segundo Pinto (1989, p. 29) permite que estes sejam classificados em dois grupos básicos: “a educação em seus dois significados: restrito e amplo”. O primeiro destes

é dado pela “pedagogia clássica, convencional, sistematizada” que, erroneamente, tanto na perspectiva lógica, quanto filosófica e sociológica, reduz o ato educativo ao desenvolvimento da vida do ser humano às suas fases infantil e juvenil. No segundo caso, a educação é considerada na sua acepção filosófica, que é a mais ampla e autêntica, pois é nesta perspectiva que ela refere-se “à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (PINTO,1989, p. 29). Será este o entendimento que norteará as considerações gerais sobre o conceito de educação que se seguem, bem como as análises e sugestões delas decorrentes a serem apresentadas ao final, tendo em vista contribuir na implementação de um processo educacional/escolar que, promovendo educação integral, contribua para o desenvolvimento integral do ser humano, afinal, é a própria Constituição Federal de 1988 que, definindo dentre a tríplice finalidade da educação nacional o pleno desenvolvimento da pessoa, assegura ser dever do Estado promovê-la de modo a contribuir para a plena expansão da personalidade humana, bem como para o respeito aos direitos do Homem e de suas liberdades fundamentais, de modo a favorecer a compreensão, o respeito mútuo (não apenas tolerância) e a amizade entre todos os seres humanos, independentemente de raça, origem, credo, padrão social ou quaisquer outras características pessoais.

O ser humano precisa de educação porque, sendo animal, diferentemente de todas as outras espécies, nasce inacabado, incompleto, tanto que seu êxito em termos de sobrevivência depende de uma série de saberes, atitudes, padrões de comportamentos etc. a serem adquiridos no decorrer de sua existência, na relação com seus pares e com o mundo, na luta pela sobrevivência. Justamente para compensar esta limitação natural, em relação aos demais animais, e garantir a aquisição dos aprendizados necessários para a sua sobrevivência é que os seres humanos inventaram a educação. Neste sentido, creio poder afirmar que, enquanto mecanismo, instrumento ou meio necessário à humanização, a educação se constitua num direito inalienável e universal do ser humano, de tal modo que “negar-lhe a possibilidade de educar-se” significa impedir-lhe de humanizar-se. Destarte, o direito à educação é entendido como sendo decorrente do reconhecimento da dignidade humana, se constituindo, portanto, em um dos direitos fundamentais da pessoa e, como tal, tem por finalidade maior promover seu pleno desenvolvimento.

Assim, compreendendo a educação como um processo que busca promover o desenvolvimento pleno e integral da pessoa, Manacorda (2010) afirma:

[...] enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral.* (p. 432) - grifos do autor.

De outra forma, tornando-se consciente de sua fragilidade biológica, de sua incompletude, de seu inacabamento, de sua inconclusão, o ser humano inventou a educação como processo através do qual pudesse desenvolver suas potencialidades, superar sua animalidade natural, adquirindo e aperfeiçoando condutas necessárias à sua humanização. Assim, educar deve ser, antes de tudo, um processo humanizador, isto é, um processo através do qual o ser humano, lutando coletivamente, atuando sobre a natureza, relacionando-se com seus semelhantes e com o mundo, desenvolve suas potencialidades, adquire conhecimentos e habilidades que lhe permitem “realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas”, como afirma Ostrower, citado por Aquino (1980, p.52). Possivelmente por isso, a educação, como defende Saviani (1984, p.1), se constitua em um fenômeno próprio dos seres humanos.

Ressalvadas eventuais diferenças de caráter teórico-metodológicas entre esses estudiosos – Aquino e Saviani -, acredita-se razoável se poder afirmar que, conforme tais postulados, a educação, enquanto processo humanizante, já revela, desde as suas origens seu propósito de promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, fato esse, evidenciado em relatos de diversos estudiosos da educação quando descrevem o processo educacional primitivo, no comunismo tribal, como, por exemplo, o de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) que, referindo-se à educação tribal no comunismo primitivo, afirma “A formação é integral – abrange todo o saber da tribo – e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade.” (p.35).

Apesar de sua fragilidade biológica, por nascer incompleto e, conseqüentemente, indefeso, o ser humano, sendo dotado de um sistema nervoso altamente desenvolvido, tem a possibilidade de transformar sua fraqueza em fortaleza, pois nasce pródigo em potencialidades, tanto que, acredito ser esta a premissa na qual Comênio – o Pai da Didática – se baseie para defender seus ideais pansóficos que, a meu ver, podem ser sucintamente expressos do seguinte modo: “é possível ensinar todas as coisas a todos os seres humanos, desde que quem ensina respeite as características e o ritmo de aprendizado de cada aprendiz”. Assim, Comênio confessa sua crença no imenso potencial humano, entretanto, convém lembrar que não basta ter potencial para alguma coisa para que ela já exista, como afirma Aquino (1980, p.51), é necessário que se criem as condições propícias para que as potencialidades possam se desenvolver e, no caso humano, essas condições são representadas pela educação na sua acepção mais ampla. A necessidade de educação é tão essencial ao ser humano que Rousseau (1995) assim se manifesta sobre a questão:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (Pag. 10)

Como diz o Autor de *Emílio ou da Educação*, nascendo nus e pobres, todos os homens estão “sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males às necessidades, às dores de toda espécie” (p. 247), daí a urgência de se cultivar a bondade, uma vez que, como afirma Rousseau, “O essencial é ser bom à gente com a qual se vive” (1995, p. 23). Por isso, a educação é necessária para o cultivo das virtudes e o afastamento dos vícios, dessa forma, uma educação que se pretenda coerente deve, segundo este estudioso genebrino:

[...] excitar [no aluno] a bondade, a humanidade, a comiseração, a benevolência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens, e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis que tornam [...] a sensibilidade não somente nula como até negativa e fazem o tormento de quem as experimenta. (1995, p. 30)

A tese segundo a qual a educação é uma necessidade humana pode ainda ser fundamentada nos postulados de João Amós Comênio, segundo o qual o ser homem não tendo “de nascença nada mais que simples aptidão” (1997, p. 72), para

se tornar homem carece ser formado, tanto que no CAPÍTULO VI da sua *DIDÁTICA MAGNA*, que tem como título *O homem para ser homem, precisa ser formado*, afirma:

[...] a educação é necessária para todos. [...] necessária para que os estúpidos vençam sua estupidez. Mas na realidade as pessoas inteligentes têm mais necessidade ainda da educação, porque a mente aguda, se não estiver empenhada em coisas úteis, ocupar-se-á com as inúteis, extravagantes, perniciosas. [...] um engenho superior está sempre cheio de pensamentos extravagantes se não é semeado com sementes de sabedoria e virtude. [...] o espírito vivaz, se privado de ocupações sérias, mergulha em coisas vãs, extravagantes, perniciosas, sendo causa de sua própria ruína.

Segundo o Pastor Morávio, a educação é necessária porque é através dela que o ser humano, tendo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, adquire conhecimento e alcança a sabedoria, podendo, portanto, “tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso” (p. 77), pois, adverte o Pai da Didática:

[...] os ricos sem sabedoria [são] porcos engordados com farelo. Os pobres sem o conhecimento das coisas [...] são burros de carga [...] Um homem de bom aspecto mas ignorante [...] é, senão um papagaio de bela plumagem [...]. (p. 75-76).

Enfatizando mais ainda a relevância da educação para a formação do ser humano, o corifeu da Pansofia cita a seguinte assertiva de Platão (*Leis*, VI, 766^a):

O homem é um animal bastante manso e divino se amansado por uma verdadeira disciplina; se não receber disciplina alguma ou se receber uma disciplina falsa, será o mais feroz dos animais que a terra pode produzir. (p. 75).

A partir do exposto, pode inferir-se que a educação, em sua acepção mais ampla e original, visa promover o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, necessárias ao aperfeiçoamento de sua personalidade e à formação de seu caráter, propósito este que vigorou nas comunidades primitivas, nas quais, não havendo divisão de classes, os seres humanos viviam em pequenos grupos sob o regime comunal: *o comunismo primitivo*, onde, inclusive, não havendo propriedade privada, o saber também era patrimônio coletivo de todo o grupo social (PONCE, 2010, p. 21). Desse modo, como afirmado antes, essa educação era integral e universal, pois além de abranger todos os saberes apropriados pela comunidade, o acesso a ela era permitido a todos os seus membros. Assim era a educação antes

da divisão da sociedade em classes sociais e antes, também, do surgimento da escola.

Entretanto, a partir da divisão da sociedade em classes sociais, esse processo – a educação - passou a ser utilizado, pelos grupos dominantes, como instrumento mantenedor de seus privilégios e, portanto, de dominação sobre as camadas subalternas (ou melhor, subalternizadas) da sociedade. Desse modo, o ideário inicial de, através da educação, promover o desenvolvimento pleno do ser humano foi sendo desvirtuado de tal forma que, de instrumento de emancipação, a educação foi sendo transformada em processo alienador e, conseqüentemente, desumanizante.

Para compreender como essa transformação ocorreu, é necessário recorrer à história e considerar o caráter político da luta pela sobrevivência e, portanto, da educação, pois, como afirma Manacorda (2010, p. 427) “[...] os próprios testemunhos que o passado nos oferece induzem razoavelmente a não falar de pedagogia com ares pedagógicos”, vez que, como afirma o mesmo estudioso italiano, “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (p.432).

Consoante a esta indissociabilidade entre o pedagógico e o político, na luta pela sobrevivência, Aníbal Ponce (2010) explica que, quando da passagem do comunismo tribal primitivo para a sociedade de classes, os grupos dominantes, compreendendo a importância da educação no processo de integração dos indivíduos ao grupo social e seu papel estratégico na formação do pensar, trataram de adaptá-la aos seus interesses. A partir de então, a educação foi destituída de seu caráter homogêneo e integral inicial e, tornando-se heterogênea, conforme a “nova” estrutura social, passou a ser utilizada como instrumento de dominação das classes dominantes sobre as camadas subalternas (entenda-se, subalternizadas) e, conseqüentemente, mantenedor e reforçador das relações vigentes nas sociedades de classes. Sobre a questão, assim se expressa este autor:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas,

a classe dominante não as esquece nunca. (PONCE, 2010, p.36).
Grifos do autor.

Além dessa indissociabilidade entre o político e o pedagógico, convém destacar-se a ambivalência característica do ser humano, manifestada na paradoxalidade de seus atos e projetos, a qual revela, acredito, que o ser humano seja, por natureza contraditório, pois, sendo finito, anseia por infinitude; sendo imperfeito, está sempre em busca da perfeição; enfim, como afirma Morin (2003, p. 42), sendo *sapiens* é, indissolúvelmente, *demens*, suas ações parecem refletir tal paradoxalidade, inclusive, diante de tal contingência humana, Manacorda (2010, p.154) questiona: “qual a coisa humana que não procede por contradições do gênero?”. Destarte, sendo a educação uma especificidade humana, como, em outros termos, anteriormente dito por Saviani, refletindo a paradoxalidade de seu inventor – o ser humano – ela é, como afirma Pinto (1993, p.34), por natureza contraditória; pois, assim como é instrumento de reprodução, é ela também que engendra a mudança, ou seja, a educação é, ao mesmo tempo, instrumento de reprodução e de transformação. O que de modo algum pode ser considerado demérito, muito pelo contrário, pois, segundo Álvaro Pinto, é este caráter contraditório que revela a riqueza do ato educativo, posto ser ele (esse caráter) que a torna (a educação) um processo profícuo.

Aliás, com relação à ambivalência da educação, convém lembrar que, etimologicamente analisando-se o termo, constata-se que este é originário de dois verbos latinos – **Educare** e **Educere** - que expressam ideias contraditórias, tanto que, sobre essa questão, Walter Garcia afirma:

O conceito de educação já encerra, nas suas origens, uma contradição, na medida em que abriga, sob uma mesma raiz, sentidos diversos. O sentido de **educar** transmite ideia de algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento. Já o sentido de **educere** sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona. (COTRIM, 1987, p. 37) – grifos do autor.

Adaptada, portanto, aos interesses das classes dominantes, a educação foi destituída de seu maior e mais nobre propósito, qual seja: promover o desenvolvimento pleno do ser humano. Entretanto, foi preservado seu objetivo fundamental de promover a socialização dos indivíduos e, conseqüentemente,

garantindo a integração social, tanto que Maia (1998, p.10) afirma que “toda educação é aprendizagem, mas nem toda aprendizagem leva à educação”, pois, para ser considerada educativa a aprendizagem deve resultar na integração do indivíduo ao seu grupo social contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

Portanto, levando-se em conta que, como afirmado antes, os seres humanos nascem desprovidos de qualquer especialização, tudo em que venham se tornar quando adultos resulta das aprendizagens adquiridas no convívio social e, nesse convívio, podem adquirir aprendizagens que levam não à integração social, mas, ao contrário, à marginalização, este aprendizado, conseqüentemente, não pode ser considerado educação. Partindo desse pressuposto e, baseando-se nos resultados da educação nas comunidades primitivas, segundo os relatos de Ponce (2010), parece possível inferir-se que, apesar de assistemática, ametódica, difusa e espontânea, aquela educação nunca foi tão eficiente em seus resultados, o que pode ser confirmado pelo autor de *Educação e Luta de Classes*, na seguinte declaração:

Apesar de entregues ao seu próprio desenvolvimento [...] nem por isso as crianças deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente: adultos tão idênticos uns com os outros que Marx dizia, com justiça, que ainda se encontravam ligados à comunidade por um verdadeiro cordão umbilical. (p. 19).

Desse modo, mesmo tendo mantido o seu principal objetivo – promover a integração social dos indivíduos, isto é, socializar os indivíduos-, mas com suas finalidades adaptadas aos interesses das classes dominantes – como antes afirmado por Ponce (2010, p.36), a educação passou a ser utilizada como “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1989, p. 29). É com este propósito que as classes dominantes, após criarem o Estado, através deste, institucionalizaram a educação, isto é, criaram a Escola, à qual foi atribuída a responsabilidade de formar as novas gerações de conformidade com seus interesses (das classes dominantes), ou seja, “formar seus membros à sua imagem”, como advoga Álvaro Vieira Pinto.

Em outras palavras, a gradual substituição do sistema comunal primitivo pela sociedade de classes fez com que os interesses deixassem de ser comuns a todos

os membros do grupo social até se tornarem antagônicos, o que, por sua vez, provocou também o aparecimento de diferentes educações, cada uma das quais buscando fins específicos, de conformidade com as definições dos dirigentes da sociedade, isto é, das classes dominantes. O que é dito por Ponce, nos seguintes termos:

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores – cada vez mais explorados – trouxe necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.* As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. (2010, p.26). Grifos do autor.

Quem conhece um pouco da História da Educação sabe que uma das características da educação nas comunidades primitivas era a espontaneidade como esse processo se desenvolvia, pois, não havendo separação entre educação e vida, as gerações mais novas aprendiam e incorporavam os saberes de seu grupo, participando do seu dia-a-dia, tendo como principal método a imitação. Desse modo, o processo educativo dispensava o recurso a medidas coercitivas, como, por exemplo, os castigos corporais, isto é, as crianças aprendiam a fazer, fazendo; aprendiam a viver, vivendo.

Entretanto, à medida que a sociedade dividida em classes vai se consolidando, não apenas o ideário de, através da educação, promover o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, vai se perdendo, como também o processo educacional foi sendo institucionalizado, organizado e imposto pela(s) classe(s) dominante(s) e, em consequência, a espontaneidade natural original como ocorria passa a ser substituída por um sistema disciplinar, nem sempre tão brando (ou melhor, cada vez mais rigoroso), tanto que, para demonstrar tal situação, PONCE (2010, p. 28) menciona uma declaração de um outro estudioso italiano, Saverio Dominicis, segundo a qual: “A educação sistematizada, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”.

Creio que esses dados sejam suficientes para demonstrar um fato, no mínimo curioso, qual seja: enquanto a educação foi inventada como processo espontâneo e natural de formação dos seres humanos – processo humanizador/humanizante e, portanto, emancipador; a escola, enquanto institucionalização desse processo, já na sua origem, revela-se alienante, pois, tendo sido criada para universalizar a cosmovisão das classes dominantes e assim consolidar a sua posição de classe, mantendo seus privilégios, a educação institucionalizada e organizada, para ser eficiente precisa ser coercitiva e, por força disso, torna-se desumanizante. Isto porque, enquanto nas comunidades primitivas a educação – cujo acesso é direito de todos -, visava difundir os saberes comuns do grupo social, possibilitando a integração de todos os seus membros; na sociedade de classes, ela se torna privilégio de poucos e, para manter este e outros privilégios, ela é imposta por esses poucos, os grupos dominantes, com o fito de difundir seu ideário de classe e garantir seus privilégios. Inclusive no tocante a essa questão Ponce (2010, p. 28) afirma:

A educação imposta pelos nobres [dominantes] se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que ‘esse bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. Grifos do autor.

Segundo Mario Alighiero Manacorda (2010, p. 21), é do Antigo Egito “que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação [entenda-se escola].” Pois, parece inquestionável, ou melhor, evidente, que é *o Egito que está no início da história* de todos os povos que consideram “sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo”. E é justamente lá no antigo Império Egípcio que se podem encontrar os primeiros testemunhos que revelam ter sido a escola criada, originariamente para a manutenção do *status quo*, isto é, como instrumento mantenedor da estrutura social vigente, preservando os interesses dos grupos dominantes. Aliás, sobre essa questão, este estudioso italiano, assim se manifesta:

Temos, porém, provas do processo de enculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida

política, ou melhor, para o exercício do poder. Mas, embora também esta formação obviamente compreenda muitos elementos da instrução formal ou instrumental, não é destes nem de sua didática que os antigos documentos nos falam, mas apenas da introdução aos comportamentos e à moral do poder. (MANACORDA, 2010, p. 23).

O surgimento da escola também é marcado pela separação entre instrução e trabalho. A primeira, privilégio do grupo que, mesmo minoritário, mas detentor do poder, era constituído pelas classes dominantes; o segundo, obrigação do povo que, aliado do poder, embora sendo formado pela grande maioria era [e continua sendo] representado pelas classes dominadas, a quem bastava ‘músculos sólidos e vontade escassa, estômago satisfeito e coração vazio’, como, segundo Ponce (2010, p. 29) afirmava um sábio taoísta da china. Esta separação, já no antigo Egito, se constituirá naquilo que Manacorda considera ser “uma primeira constante da história da educação”, jamais esquecida pelos grupos dominantes, o que pode ser confirmado na declaração seguinte:

Já no antigo Egito [...] podemos verificar uma primeira constante da história da educação, *uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução ‘institucionalizada’ como institutio oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar [...]; trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um ‘charlatão demagogo’, um meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas ‘sátiras dos ofícios’. Logo, esse processo de enculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma ‘escola’, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (2010, p. 427-428) – Grifos do autor.

Assim, apesar da Educação ter sido inventada, segundo o entendimento de Comênius, como “a arte universal de ensinar tudo a todos” (1997, p.11), a escola foi criada para, institucionalmente, viabilizar a adequação dos seres humanos a cada formação social que passou a existir, a partir da substituição do comunismo tribal primitivo pela sociedade de classes – o modo de produção asiático, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo - segundo os interesses dos grupos dominantes em cada uma dessas formações. Dizendo de outra forma, a institucionalização da educação, através da criação da escola, foi uma medida necessária de ser tomada pelas

classes dominantes, no sentido de manter o controle do processo de formação das novas gerações, evitando o acesso a saberes que pudessem ameaçar a ordem estabelecida, isto é, os interesses de tais classes. Dessa forma, como há muito se vem denunciando, a escola, entenda-se educação institucionalizada, desde a sua origem sempre esteve a serviço do Estado, em relação ao qual, como afirma Ponce (2010, p.43), “É preciso que tenhamos a coragem necessária para afastar os mitos literários para reconhecer” que, contrariamente do que dizem seus representantes, não atua em favor do bem comum, mas sim para garantir os privilégios dos grupos detentores do poder. Por isso, desde sempre, como afirma Ponce:

O Estado compreendeu a necessidade de controlar de modo mais minucioso o ensino das escolas, de modo a impedir que as crianças fossem contaminadas com ideias subversivas [...] E não decorrerão muitos anos até que apareçam pela primeira vez os *programas* oficiais. (2010, p. 57) – Grifos do autor.

Dessa forma, a partir do antigo Egito, a escola foi sendo difundida com esse propósito (formar os indivíduos segundo os interesses dos grupos dominantes) e, como afirma Manacorda (2010) “aparece cada vez mais claramente como uma instituição pública distinta da família” (p. 43), de modo que, continua este estudioso Italiano, “[...] no início do século V a. C. [...] já existia [na Grécia] uma escola de letras (gramática) [...] progenitora direta de nossa escola” (p. 69) e, para enfatizar o rigor disciplinar dessa educação institucionalizada, acrescenta: “Embora as leis de Sólon prescrevessem ‘*O escravo não bata na criança livre*’, chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, era o meio principal da instrução” (p. 79). Como se pode ver, uma das características dessa educação institucionalizada, diga-se escolar, é “acentuar as diferenças de educação segundo as classes sociais” (PONCE, 2010, p. 42), tendo em vista preparar os indivíduos para exercer as funções sociais que lhes competiam, de conformidade com a classe social a que pertencesse em cada uma das formações sociais.

Por isso, segundo Ponce (2010, p. 58), na Grécia clássica, para Platão, o fim supremo da educação era “formar os guardiões do Estado, que saibam ordenar e obedecer, de acordo com a *justiça*”. Diante de tal afirmação e considerando a ambigüidade das palavras, faz-se necessário compreender qual o sentido empregado por Platão ao termo *justiça*, para tanto recorreremos a esse mesmo estudioso que, dando continuidade em seu relato, afirma:

Segundo Platão, a justiça será conseguida desde que cada classe social realize a sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros. (p. 58).

Seguindo a conhecida concepção marxista de que *é a existência que determina a consciência*, Leonardo Boff teria afirmado que *a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*. Assim, compreende-se que, coerente com a sociedade escravocrata em que vivia, Platão, diferentemente de seu mestre Sócrates, entendia que “a capacidade de pensar [...] dependia de um sexto sentido que só uma exígua minoria – os mais seletos entre os nobres possuía”, por isso a educação, tendo como fim supremo “formar os guardiões do Estado”, deveria ser privilégio desse seletto grupo. Essa diferença entre Platão e Sócrates deve-se ao fato de os dois serem oriundos de classes diferentes, pois, enquanto o discípulo vinha da aristocracia, o mestre era artesão, o que Ponce (2010), assim descreve:

Para o aristocrata Platão, a capacidade de pensar e entrever as ideias eternas dependia de um sexto sentido que só uma exígua minoria – os mais seletos entre os nobres possuía. Para o artesão Sócrates, a capacidade de pensar era comum a todos, e bastava simplesmente dialogar com destreza para ensinar os homens a tirarem conclusões: vigorosa afirmação do pensamento reflexivo perante o dogma intangível das idades anteriores. (p. 54).

Platão não apenas defendia ser a educação, no caso, escolarização, direito do seletto grupo de dirigentes, no caso, a aristocracia, classe à qual pertencia, mas também, contrapunha-se à escolarização do povo, por considerá-lo “uma espécie de monstro feroz”. Fato sobre o qual Ponce (2010) assim se manifesta:

Temeroso da multidão, Platão sempre viu nela ‘uma espécie de monstro feroz’, que é necessário manter afastado e na mais absoluta dependência. *Excluí-lo da vida intelectual dos filósofos e da moral dos guerreiros*, não só era necessário para Platão, porque a prática absorvente dos ofícios não permitia o ‘ócio’ que o estudo requer, como também era absolutamente indispensável para *manter sonolento o ‘monstro feroz’ e impedi-lo de renovar a audácia dos titãs*. (p. 59) – Grifos do autor.

A título de ilustração, convém ainda destacar o posicionamento de Aristóteles quanto ao acesso – ou melhor, não acesso – das camadas populares à educação; pois, enquanto Platão rechaçava a escolarização dessas camadas, defendendo sua exclusão, daquilo que chamava, “*vida intelectual dos filósofos e da moral dos*

guerreiros”, Aristóteles defendia a proibição do *ensino das artes mecânicas e dos trabalhos assalariados aos jovens*, claro que aos jovens da aristocracia. Inclusive, sobre essa questão o Autor de *Educação e Luta de Classes*, afirma que Aristóteles proibia

[...] que se ensinasse aos jovens as artes mecânicas e os trabalhos assalariados: ‘porque não somente alteram a beleza do corpo, como também tiram ao pensamento toda a atividade e elevação.’ (p. 45).

Muito mais poderia ser dito quanto à diferenciação da educação em sua acepção mais ampla para a educação escolar, entretanto, considerando-se o propósito do presente trabalho, creio que o exposto até então seja suficiente para demonstrar que, a institucionalização da educação, no caso, a criação da escola, a destituiu (a educação) de seu intento original.

Não obstante, tal destituição, de modo algum aboliu tal intento, uma vez que, a história da educação é pródiga de pensadores que têm defendido o resgate e o restabelecimento desse ideário, tendo em vista a educação, também escolar, contribuir para o desenvolvimento do ser humano, fato este que pode ser constatado, por exemplo na Paidéia grega e nos sofistas de Atenas, na Humanitas romana, especialmente na pessoa de Quintiliano, seu maior representante, bem como nos Humanistas renascentistas, em especial, dos séculos XV e XVI, como Vitorino da Feltre, François Rabelais, Michel de Montaigne, entre outros, e em outros pensadores que, nos séculos seguintes advogaram em defesa da reforma da educação/escola e que de alguma forma têm defendido a educação na sua acepção mais ampla, isto é, promoção do desenvolvimento pleno da pessoa.

Diante da complexidade das relações sociais, o dinamismo da vida social, as céleres transformações características do mundo contemporâneo, a diversidade de conhecimentos e a velocidade com que estes são produzidos etc., creio impossível negar a necessidade cada vez mais crescente da escola, enquanto instituição responsável pela educação/formação das novas gerações. Um dos estudiosos que se manifesta em defesa da necessidade da escola é João Amós Comênius, tanto que os capítulos VIII e IX de sua celebra obra *DIDÁTICA MAGNA* têm, respectivamente, como títulos: *É necessário que toda a juventude receba uma*

formação conjunta, nas escolas e Toda a juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola, onde

[...] como tanto os homens quanto as questões humanas se multiplicaram, raros são os pais que sabem ou podem educar seus filhos e que têm tempo suficiente para isso: felizmente, já há tempos formou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc. (1997 p. 83-84).

Enfatizando, mais ainda a necessidade da escola, acrescenta:

[...] Os pais raramente estão em condições de educar os filhos com proveito ou raramente têm tempo para isso: segue-se que deve haver pessoas que exerçam apenas essa profissão, e desse modo toda se provê a toda a comunidade. (1997, p. 85).

E, acreditando no imprescindível papel da escola na formação das novas gerações, o Autor da *DIDÁTICA MAGNA* manifesta sua crença de que o Estado, preocupado com essa formação, não apenas mantenha, mas abra escolas, dizendo:

A toda a República [...] interessa que esse santo costume não só seja mantido, mas reforçado, de tal modo que em toda comunidade humana bem organizada [...] seja aberta uma escola para servir de lugar de educação comum da juventude. [...](199,p. 84).

Porém, segundo Rousseau (1995), uma educação [escolar] só poderá ser útil ao ser humano na medida em que ela lhe seja conveniente e bem adaptada (p. 7), isto é, que contribua para a realização da vocação comum, universal, da humanidade que é tornar-se humano, haja vista, o primeiro dever de toda a humanidade seja humanizar-se, isto é, tornar-se humano (p. 61). Para tanto, é necessário que as escolas sejam transformadas em, conforme Comênius (1997, p.96), “oficinas da humanidade”, transformando “os homens em homens de verdade”. O que só “acontecerá [continua o Pastor Morávio] se as escolas se esforçarem por tornar os homens sábios na mente, prudentes nas ações, piedosos no coração.”

Ressaltando mais ainda a importância da escola, Comênius afirma:

[...] Mesmo que não faltassem pais inteiramente dedicados à educação dos filhos, ainda assim seria mais útil instruir a juventude

em grupos mais numerosos porque maior é a alegria quando uns têm o exemplo de outros. [...] (1997,p. 85).

Mais ainda, no tocante à educação dos jovens, recomenda que todos, em igualdade, devam ser “confiados à escola”, indistintamente, “ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos” (p. 89). Inclusive, defendendo a universalidade de acesso à educação, entende que nenhuma limitação pode ser usadas como pretexto para justificar a exclusão de qualquer pessoa à educação. O que é expresso pelo autor nos termos a seguir:

Nem deve ser obstáculo que alguns pareçam por natureza imbecis ou estúpidos: isso mostra ainda mais a urgência e a importância de educar o espírito de todos. Quanto mais retardada e infeliz for à natureza de alguém, maior é a sua necessidade de ajuda, para poder libertar-se, na medida do possível, de sua estupidez e obtusidade animalesca. Nem é possível encontrar uma inteligência tão infeliz que não tenha algum corretivo por meio da educação. [...] :Ninguém deve ser excluído, a não ser aqueles a quem Deus negou sentidos ou inteligência. (1997, p. 90-91).

Convém ainda destacar que COMÊNIO, ao defender seus ideais pansóficos, advoga em defesa da universalização não apenas do acesso à escola, mas também obrigação desta, garantir o acesso de todos a todos os saberes, ou seja, ao patrimônio cultural da humanidade, considerando-se que todos que estão no mundo estejam não como simples espectadores, mas como atores. Consideremos sua manifestação sobre essa questão:

Cumpre-nos [...] demonstrar que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. [...] Todos aqueles [...] que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão. E é preciso cuidar (aliás, garantir) para que ninguém no mundo jamais depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado, sem erros nocivos. (p. 95).

Diante do exposto, no intuito de restabelecer o propósito originário e mais autêntico do processo educacional escolar, de modo que este contribua efetivamente para a formação de seres humanos plenos, cumpre aos profissionais que atuam nas escolas compreenderem a urgente necessidade de assumir “a concepção de educação integral”, como afirma Lia Faria (In: MOLL, 2012, p. 24),

tendo clareza que tal concepção, não deve limitar-se, continua a autora, *ao simples aumento do tempo educativo*. Para tanto, urge que estes profissionais entendam não apenas o caráter, mas principalmente os objetivos subjacentes das políticas públicas no campo da educação, uma vez que estas, segundo Eloisa de Mattos Höffling (2001, p. 31) são entendidas *como o Estado em ação* e Ponce (2010, p. 164) nos lembra que *o Estado tem dado repetidas provas de que considera a escola como um instrumento para assegurar o seu próprio domínio*.

Como a história evidencia que a institucionalização da educação, isto é, a criação da Escola ocorreu posteriormente à divisão da sociedade em classes, e ela (a escola) tem sido utilizada para manter os privilégios das classes dominantes, creio procedente afirmar a necessidade de superação da sociedade de classes para que, então, a educação escolar tenha condições de implementar um processo de educação integral, capaz de garantir o desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, acredito que é a partir desse entendimento que István Mészáros advoga em defesa de uma *Educação para Além do Capital*, como condição *sine qua non* para o restabelecimento da mais elementar e originária finalidade da educação – humanizar, isto é, propiciar o desenvolvimento de todas as aptidões que tornem os seres humanos em verdadeiramente humanos.

2.2 Religiosidade/Religião: Abordagem Conceitual

Aceitar ser a educação “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1984, p.1), implica, conseqüentemente, admitir-se, antes de tudo, a necessidade dos professores (as) compreenderem a natureza humana, haja vista sua atuação profissional depender de tal compreensão, uma vez que, de conformidade, inclusive, com a própria Constituição Federal vigente, a educação è reconhecida como “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser promovida “visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**” (CF, Art. 5º). Ora, como é possível um profissional garantir, através de seu trabalho, o desenvolvimento de algo que desconheça? Compreender a natureza humana implica, antes de tudo, que se responda ao questionamento, possivelmente, mais intrigante e perturbador, com o qual a humanidade se tem deparado em todos os tempos, qual seja: Quem é o Ser Humano? Diante disso, se à educação compete promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, parece razoável afirmar que essa questão se coloca

de forma mais incisiva aos profissionais responsáveis por tal serviço, que são os educadores e educadoras.

Entretanto, convém ressaltar que a pergunta sobre quem seja o ser humano, além de se constituir numa questão de fundamental importância é um problema de difícil solução, que tem acompanhado a humanidade ao longo de toda a sua história e, como tal, tem merecido a atenção de estudiosos desde os tempos mais remotos. Inclusive, quanto à relevância da questão sobre quem seja o ser humano e a permanente procura de resposta satisfatória para a mesma, Marcelo Gleiser afirma

Muito antes das ciências, as várias religiões já [...] buscavam respostas para essa inquietude de querer saber 'quem somos nós, questão tão antiga que é quase um clichê, mas que na verdade é tão fundamental. (BETTO, 2011, p.166-167).

Resultado dessa busca, atualmente se pode encontrar uma significativa produção acerca do tema, entretanto, diante da complexidade que o mesmo envolve, pode-se dizer que apesar dessa vasta produção, as respostas até então formuladas têm se revelado insuficientes diante da grandiosidade da questão, tanto que, ainda hoje, tal problema continua se impondo a cada ser humano, em particular, e à humanidade, como um todo. Dada a relevância dessa temática, particularmente a educadores e educadoras, bem como a dificuldade e a complexidade que a caracteriza, cabe registrar o entendimento do estudioso italiano Battista Mondin que, sobre ela, assim se manifesta:

Ante a pergunta “*O homem, quem é ele?*” não podemos adotar uma atitude de indiferença ou superficialidade, posto que o encaminhamento de nossa vida depende dessa solução, seja individual seja social, bem como nossa conduta, nossas relações com outrem e com o mundo.

‘O Homem, quem é ele? constitui, por conseguinte, um problema importantíssimo, mas, infelizmente, também um problema muito difícil, dada a enorme complexidade de nosso ser, o nosso grande dinamismo, as fortes e elevadas aspirações, as múltiplas expressões do bem e do mal, do ódio e do amor, da generosidade e perversidade, do progresso e do retrocesso de que somos capazes. Que a questão do homem seja um problema difícil, atesta-o claramente a história: realmente o homem tem sido objeto de pesquisa e de estudo, desde os primórdios da filosofia grega. A questão que importava a Sócrates precipuamente era: “Conhece-te a ti mesmo”. Todos os grandes filósofos da Antiguidade (Platão e Aristóteles), da Idade Média (Santo Agostinho e São Tomás) e da época moderna (Descartes, Kant, Hegel, Marx, Heidegger)

estudaram-na com paixão. Contudo nenhuma de suas mais brilhantes soluções satisfaz-nos plenamente.

A questão, pois, torna a apresentar-se e a impor-se com reiterada urgência. É uma questão que [...] não podemos nem evitar, nem contornar, nem passar aos outros. Devemos enfrentá-la, pois, com empenho e até com humildade, sem a pretensão de obter resultados portentosos sobre um argumento em que as mentes mais geniais, nem de perto, balbuciaram miseravelmente. (MONDIN, 1980, p. 5). Grifos no original.

Um dado que evidência a complexidade da resposta à questão sobre quem seja o ser humano são as diversas e até contraditórias manifestações de diferentes estudiosos sobre a mesma, como, por exemplo, segundo Berthélémy (1962) o homem é “a obra-prima de Deus” (Pág. 99) e, como tal, a mais perfeita de todas as criaturas visíveis, mas é também, “O ser mais decaído e degradado” (p. 153); já no entendimento de Blaise Pascal, o homem, sendo um sujeito de contradições, nada mais é que uma quimera, um mistério que precisa ser decifrado. O que é expresso pelo Autor nos seguintes termos:

*Que estranha quimera não é o homem! Que novidade, que monstro, que caos, que sujeito de contradições! Julga todas as coisas, imbecil verme da terra; depositário da verdade, cloaca de incerteza e erro, glória e rebotalho do universo. Quem conseguirá destrinçar esta confusão? (PASCAL, *Pensées*, nº 434, In BERTHÉLÉMY, 1962, p. 177).*

Porém, apesar de ser essa “cloaca de incerteza e erro”, sendo dotado da capacidade de pensar, o ser humano tem a possibilidade de se tornar mais nobre que o universo, mesmo que não passe de “o mais fraco caniço da natureza”, pois sendo um caniço pensante tem a possibilidade de abarcar todo o universo. Entendimento este que pode ser constatado no conhecido escrito deste pensador francês intitulado O CANIÇO PENSANTE, que circula pela internet⁶ e que transcrevo abaixo:

O homem não passa de um caniço pensante, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem será ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universos desconhece

⁶ Pode ser visualizado em <https://blaisepascalogenio.blogspot.com/>... (acesso em 15/03/2017)

tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí que é preciso que nos elevemos, e não do espaço e da duração, que não podemos preencher. Trabalhemos, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral. Não é no espaço que devo buscar minha dignidade, mas na ordenação de meu pensamento. Não terei mais, possuindo terras; pelo espaço, o universo me abarca e traga como um ponto; pelo pensamento, eu o abarco.

Entendo que essas palavras de Pascal devam se constituir numa advertência, ou melhor, num convite à reflexão permanente, a todos que se dedicam à docência, entendida como ato educativo, uma vez que o ser humano apenas nascendo dotado da capacidade de pensar, precisa primeiro ser “destrinçado” para, em seguida ser educado, isto é, ser estimulado em condições adequadas para o desenvolvimento dessa capacidade de pensar, considerando-se que, segundo afirma o próprio autor, toda a dignidade humana consiste no pensamento. Premissa da qual se poder inferir, entendo, que se a pergunta sobre quem seja o ser humano se impõe de modo incisivo e permanente a todos indistintamente, ela se coloca com força muito maior aos educadores (as), a quem compete a tarefa de educar.

A resposta à questão “O Homem: quem é ele?”, parece ser, portanto, a de maior importância a todos que se dedicam à tarefa de educar, posto que a resposta a ela dada é que norteará a ação destes profissionais, no intuito de buscar concretizar o “pretensível e grandioso” propósito de promover o desenvolvimento pleno dos educandos. Melhor dizendo, se à educação compete promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, parece razoável reiterar que essa questão se coloca de forma mais incisiva e urgente aos profissionais responsáveis por tal serviço: os professores (as). E, apesar da insuficiência das repostas até então apresentadas sobre a matéria, para que o trabalho educativo seja desenvolvido de modo coerente com seus verdadeiros intentos, cumpre considerar o que de melhor já foi produzido sobre a temática, mesmo considerando-se os limites e a provisoriedade de tais formulações, uma vez que, possivelmente, devido à tão grande complexidade que é o ser humano, jamais se consiga responder a contento a esta tão intrigante quanto fundamental pergunta: “O Homem, quem é ele?”, haja vista a ausência de uma resposta a esta questão impossibilitar que o ato educativo cumpra seu objetivo fundamental que, como já dito reiteradamente, é promover o desenvolvimento pleno do ser humano.

A resposta a esse questionamento, por sua vez, implica na identificação dos diferentes aspectos, ou melhor, das diversas dimensões que caracterizam os seres humanos e que os tornam seres singulares. Diante disso, é necessário que se faça uma análise criteriosa, cautelosa, abrangente e o mais completa possível de todos os traços capazes de contribuir para a compreensão dos caracteres definidores da natureza humana, o que, como já dito anteriormente, tem sido feito por diversos estudiosos que, ao longo da história humana, preocuparam-se com essa questão. Para tanto, basear-me-ei no trabalho do estudioso italiano Battista Mondin que, ao tentar responder a esse questionamento, de início, adverte:

Procederemos com bastante prudência, submetendo a uma análise atenta, ampla, possivelmente completa todas as manifestações (fenômenos) mais significativos do ser humano: desde a corporeidade, à vida, do conhecimento à liberdade, da cultura à linguagem, da sociabilidade à arte, da técnica à religião. Exploraremos o ser humano de todos os prismas principais para entrever, se é possível, de que coisa se trata, ou melhor, o que eles sejam efetivamente. Somente após uma vasta fenomenologia da aparência (dos fenômenos) ousaremos tentar compreender e explicar o que eles sejam no seu ser mais profundo e no seu destino último. Fá-lo-emos com a esperança de chegar a uma solução satisfatória, embora não perfeitamente adequada, sendo o homem um mistério muito grande para o próprio homem. (MONDIN: 1980, p. 6). Grifos no original.

Após considerar as limitações do método científico para uma compreensão mais ampla do ser Humano, Battista Mondin (1980), com base na fenomenologia, “tomando para exame todas as suas [do Homem] principais manifestações” (p. 21-22), explica a sua concepção do ser Humano enquanto um ser constituído de dez dimensões, que são assim denominadas: *Homo somáticos* (que abrange os fenômenos da corporeidade), *Homo vivens* (que se referem às questões relativas às peculiaridades da vida humana), *Homo sapiens* (pertinente à problemática do Conhecer Sensitivo e Intelectivo), *Homo volens* (que abrange as questões relativas à Vontade, à Liberdade e ao Amor), *Homo loquens* (que envolve o Problema da Linguagem), *Homo socialis* (que abarca as questões relativas à Sociabilidade e à Politicidade), *Homo culturalis* (para as questões concernentes à Cultura), *Homo faber* (referente ao Trabalho e à Técnica), *Homo ludens* (abrangendo os aspectos relativos ao Jogo e ao Divertimento) e, finalmente, *Homo religiosus* (que trata do problema da Religiosidade).

Como se pode constatar, a religiosidade, segundo os estudos desse pesquisador italiano, é apontada como uma das dimensões constitutivas do ser humano. Ora, se a educação integral deve promover o desenvolvimento pleno do educando, e a escola é a principal instituição social responsável por esse processo, as questões relativas à religiosidade (tanto quanto as demais que dizem respeito à condição humana) não pode ser desconsiderada, mesmo porque, além de promover o desenvolvimento pleno do educando, cabe à educação formar o indivíduo para o exercício da cidadania, o que implica, necessariamente, preparar as pessoas para participarem ativamente da vida social, a qual também é influenciada pelo fenômeno religioso, posto que a religião é um importante componente cultural.

Sendo a religiosidade uma das dimensões constitutivas da condição humana e a religião o meio através do qual esta se expressa e, considerando-se ser a ambiguidade uma característica marcante não apenas da existência, mas também da linguagem humana, cumpre esclarecer em qual sentido esses termos (Religiosidade e Religião) são utilizados neste trabalho. Isto é o que pretendo fazer a seguir, mesmo porque entendo que a recusa ou resistência da universidade em tratar acadêmica e cientificamente as questões relativas à temática tem sido justificada (a meu ver, equivocadamente) pela utilização da Religião, muito mais como instrumento de alienação e fomentador de intolerância, do que como expressão de um dos mais elevados e sublimes anseios do ser humano: anseio de transcendência.

Segundo Battista Mondin (1980), a religiosidade, isto é, a dimensão religiosa, levou os seres humanos “desde sua aparição na cena da história” a desenvolver uma atividade religiosa” que, mesmo não sendo cultivada por todos os indivíduos da espécie, se impõe como uma constante do ser humano, marcando profundamente todas as culturas, tanto que as melhores produções artísticas e literárias - afirma este pensador italiano - não só das civilizações antigas, mas também das modernas - , se inspiram em motivos religiosos” (p. 218). Diante disso, é inegável a contribuição ou os benefícios que o estudo científico dessa dimensão humana pode trazer para humanidade, haja vista esse estudo, assevera Mondin:

pode[r] fornecer dados interessantes, sugestões úteis, indícios preciosos e eloqüentes para a determinação do sentido último da vida e da natureza essencial do ser do homem. (p. 218).

Ainda segundo Mondim (1980, p. 219), sendo a religiosidade uma das dimensões humanas, a problemática religiosa sempre marcou presença nas mais importantes fases da história da filosofia e, dada a vastidão da sua história de tal problema, ele “esteve no centro da atenção dos cultores” de diferentes disciplinas, dentre a quais: filosofia, teologia, crítica histórica, fenomenologia, sociologia.

Em seu estudo sobre a religiosidade, o autor de *O Homem, quem é ele?* cita uma série de estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, que se preocuparam com a temática e, como resultado de suas investigações apresentaram diversas e divergentes respostas pertinente à temática. Assim, conforme ainda o entendimento desse autor:

Defronte a tal questão, os filósofos modernos perfilaram-se em duas fileiras opostas. De uma parte, alguns procuram mostrar que a religião é privada de qualquer fundamento objetivo: ela seria uma astuta invenção do homem, devida ao medo (Feuerbach), à prepotência (Marx), à ignorância (Comte), ao ressentimento (Nietzsche), à sublimação (Freud), aos abusos lingüísticos (Carnap), etc... De outra parte, outros defendem o valor objetivo da religião, porquanto ela se fundaria em uma relação conatural do homem com a ‘realidade última’ (Hegel, Croce, James, Bergson, Scheler, Jaspers, etc). Os primeiros desenvolveram uma crítica negativa e desmistificadora, enquanto os segundos elaboraram uma crítica positiva e construtiva do fenômeno religioso. (MONDIN, 1980, p. 219-220).

Apesar de Augusto Comte ser apontado como um dos críticos da religião, ele afirma ser este termo (religião), talvez “o mais bem composto de todos os termos humanos” (COMTE, 1973, p.125), por este vocábulo indicar, afirma o Pai do positivismo:

[...] o estado de *completa unidade* que distingue nossa existência, a um tempo pessoal e social, quando todas as artes, tanto morais como físicas, convergem habitualmente para um destino comum. Assim, este termo seria equivalente à palavra síntese, se esta não estivesse, não por sua própria estrutura, mas segundo um uso quase universal, limitada agora só ao domínio do espírito, ao passo que a outra compreende o conjunto dos atributos humanos. A religião consiste, pois, em *regular* cada natureza individual e em *congregar* todas as individualidades; o que constitui apenas dois casos distintos de um problema único. (p. 123). Grifos no original.

Rubem Alves utiliza como epígrafe da parte de seu livro *O QUE É RELIGIÃO* (1995), intitulada *A COISA QUE NUNCA MENTE* (p. 52), uma fala de Émile Durkheim afirmando que ‘*Não existe religião alguma que seja falsa. Todas elas*

*respondem, de formas diferentes, a condições dadas da existência humana.*⁷, na qual o Autor discute a impossibilidade de se negar a existência do fenômeno religioso, por este se constituir numa realidade presente e atuante na vida de todos os seres humanos, em todos os tempos e em todos os lugares, como expressão de uma concepção de mundo que, extrapolando o mundo das coisas reais, palpáveis, mensuráveis, quantificáveis – objeto de estudo das ciências, dirige-se ao mundo da imaginação, dos sonhos dos desejos, das aspirações mais profundas – o mundo das coisas sagradas.

Battista Mondin (1980), também defende ser a religião uma “manifestação tipicamente humana” (p. 218), isto é, uma realidade presente apenas no ser humano, resultante da tomada de consciência dos seres humanos de sua finitude, sua contingência e, portanto, de sua dependência, pois à medida que se torna consciente dessas suas características, o ser humano, de modo espontâneo e natural, se abre a um ser superior, nas religiões monoteístas, ou a entidades misteriosas, nas religiões politeístas, e, assim, além de ser religioso de fato, torna-se também religioso de direito (p. 245). Ora, diz MONDIN, sendo o ser humano religioso “tanto de fato quanto de direito”, continua o autor, “ele é naturalmente religioso”, fato do qual decorrem algumas implicações, assim postas pelo autor:

As implicações mais importantes são as seguintes:

- O homem é dotado de inteligência, de reflexão: é na reflexão que ele toma consciência da existência do sagrado.
- É dotado de liberdade: ante o Sagrado pode responder Sim ou Não, pode aceitá-lo ou refutá-lo, pode submeter-se a ele ou então revoltar-se, pode amá-lo ou odiá-lo.
- Na religião, mais do que em qualquer outra atividade do homem, vem à luz o seu aspecto [digo, desejo] de **autotranscendência**: o encontro com o Sagrado é o ato de **autotranscendência** por excelência; ele ocorre quando o homem **transcende** o seu ser atual e toda a esfera do real que o circunda. (p. 245). Grifos meus.

Como se pode constatar, dentre as principais implicações decorrentes do fato de o ser humano ser “naturalmente religioso”, apontadas por MONDIN, consta a

⁷ Convém esclarecer que esta afirmativa de *Durkheim* não se refere ao uso (in)devido da religião, mas sim à sua existência enquanto fato social, ou seja, um fenômeno presente em todas as sociedades e que exerce significativa influência, não apenas na vida das pessoas individualmente, mas de toda a sociedade. Desse modo, enquanto fato social, nenhuma religião pode ser negada, todas são reais, são verdadeiras porque existem e se existem, são verdadeiras. Eis o que diz o próprio *Durkheim* citado por Alves (1995, p. 58): “Diz-se que a ciência, em princípio, nega a religião. Mas a religião existe. Constitui-se num sistema de fatos dados. Em uma palavra: ela é uma realidade. Como poderia a ciência negar tal realidade?”.

autotranscendência que, entendo ser a mais significativa de todas, uma vez que talvez seja a ela a que se deva recorrer para justificar, ou de outro modo, para compreender a razão explicativa que nos permita dimensionar a força mobilizadora da religiosidade, considerada como sendo a fonte da força, da coragem, que leva ser humano a abraçar uma crença como alento para suas grandes interrogações, projetando-o para algo novo, empurrando-o para o desconhecido, na certeza de conquistar algo melhor, mais dignificante que dê um sentido mais pleno ao seu existir, isto é, a fé – elemento central da verdadeira religião.

Creio prudente esclarecer que, neste trabalho, a temática discutida refere-se à Religiosidade e não especificamente à Religião. Porém, considerando-se a dificuldade (melhor dizendo, a impossibilidade) de dissociar os dois termos e estes, de outros correlatos, como: espiritualidade, mistério, mística e fé, falarei sucintamente sobre estes, deixando claro, espero, que o sentido aqui atribuído ao termo religiosidade diz respeito aos anseios mais sublimes do ser humano, seu incessante desejo de transcendência, decorrente de sua permanente insatisfação consigo mesmo, na medida em que se tornando consciente de seus limites, de sua finitude, imbuí-se da necessidade e do desejo de superá-los. Em outras palavras, neste trabalho o termo religiosidade será considerado como o desejo de infinitude, a mística, o élan propulsor do ser humano rumo ao infinito, como afirma Boutrox – em *Science et religion* (p. 374), “uma das forças mais poderosas que têm movido a humanidade” (BERTHÉLÉMY, 1962, p. 25).

Considerando ainda que a espiritualidade, como afirma Deepak Chopra (2012, p.176), é a raiz mestra da religião, convém lembrar que religião e espiritualidade são coisas distintas. Daí a necessidade de se fazer essa diferenciação para evitar aquilo que Frei Betto classifica como:

Uma grande confusão que se faz [em] achar que a religião é necessariamente portadora da espiritualidade, e não perceber que a religião está para a espiritualidade como a família está para o amor; a família é sociologicamente equacionável, o amor, não. (BETTO, 2011, p. 45).

Entender a distinção entre espiritualidade e religião é imprescindível para não estabelecer juízos errados e tomar atitudes injustas, pois muitas pessoas, apesar de não professarem algum credo religioso e de não manterem qualquer vínculo eclesial,

são portadoras de profunda espiritualidade. Quanto a essa questão, inclusive, vale considerar uma afirmação feita pelo físico estadunidense Leonard Mlodinow ao médico indiano Deepak Chopra (2012) que diz:

Ainda que eu não acredite no Deus da Bíblia nem no mundo imaterial que Deepak defende, não concordo quando ele diz que adotar um ponto de vista científico é o mesmo que virar as costas para a espiritualidade. (p. 254).

Para compreender a diferença entre religião e espiritualidade transcrevo abaixo um conhecido texto que circula pela internet como sendo da autoria do estudioso, místico e religioso francês Teilhard de Chardin, cuja versão aqui apresentada, entretanto, tem sua autoria reivindicada por Guido Nunes Lopes⁸:

DIFERENÇA ENTRE RELIGÃO E ESPIRITUALIDADE

A religião não é apenas uma, são centenas.
 A espiritualidade é apenas uma.
 A religião é para os que dormem.
 A espiritualidade é para os que estão despertos.
 A religião é para aqueles que necessitam que alguém lhes diga o que fazer e querem ser guiados.
 A espiritualidade é para os que prestam atenção à sua Voz Interior.
 A religião tem um conjunto de regras dogmáticas.
 A espiritualidade te convida a raciocinar sobre tudo, a questionar tudo.
 A religião ameaça e amedronta.
 A espiritualidade lhe dá Paz Interior.
 A religião fala de pecado e de culpa.
 A espiritualidade lhe diz: “aprenda com o erro”.
 A religião reprime tudo, te faz falso.
 A espiritualidade transcende tudo, te faz verdadeiro.
 A religião não é Deus.
 A espiritualidade é Tudo e, portanto é Deus.
 A religião inventa.
 A espiritualidade descobre.
 A religião não indaga nem questiona.
 A espiritualidade questiona tudo.
 A religião é humana, é uma organização com regras.
 A espiritualidade é Divina, sem regras.
 A religião é causa de divisões.
 A espiritualidade é causa de União.
 A religião lhe busca para que acredite.
 A espiritualidade você tem que buscá-la.
 A religião segue os preceitos de um livro sagrado.
 A espiritualidade busca o sagrado em todos os livros.
 A religião se alimenta do medo.
 A espiritualidade se alimenta na Confiança e na Fé.
 A religião faz viver no pensamento.

⁸ Docente Associado Universidade Federal de Roraima.

A espiritualidade faz Viver na Consciência.
 A religião se ocupa com fazer.
 A espiritualidade se ocupa com Ser.
 A religião alimenta o ego.
 A espiritualidade nos faz Transcender.
 A religião nos faz renunciar o mundo.
 A espiritualidade nos faz viver em Deus, não renunciar a Ele.
 A religião é adoração.
 A espiritualidade é Meditação.
 A religião sonha com a glória e com o paraíso.
 A espiritualidade nos faz viver a glória e o paraíso aqui e agora.
 A religião vive no passado e no futuro.
 A espiritualidade vive no presente.
 A religião enclausura nossa memória.
 A espiritualidade liberta nossa Consciência.
 A religião crê na vida eterna.
 A espiritualidade nos faz consciente da vida eterna.
 A religião promete para depois da morte.
 A espiritualidade é encontrar Deus em Nosso Interior durante a vida.
 “Não somos seres humanos passando por uma experiência espiritual... Somos seres espirituais passando por uma experiência humana” (Pierre Teilhard de Chardin).

Ainda que segundo Mondin, atividades religiosas venham sendo desenvolvidas pelos seres humanos desde a sua primeira aparição na cena da história (1980, p. 218), quando se discute a diferença entre religião e espiritualidade, convém dizer que a espiritualidade é muito anterior à religião. Religiosidade entendida como mística, força impulsionadora, pulsão, isto é ímpeto à ação na busca permanente de realização dos anseios mais profundos do ser humano, ou seja, expressão da permanente insatisfação humana diante do estabelecido, manifestação do desejo pelo novo, do anseio de liberdade, no intuito de transcender as contingências reais e conquistar a felicidade que, segundo Rousseau (1985, p. 189), é o desejo de todos os seres humanos e, como tal, é anterior à religião, tal como a educação é anterior à escola. Inclusive, no entendimento de Frei Betto (2011):

As religiões são muito recentes na história da humanidade, existem há, no máximo, oito mil anos. Já a espiritualidade existe há cerca de duzentos mil anos, desde que o *Homo sapiens* despontou. (p.. 45). – Grifos no original.

Segundo Deepak Chopra e Leonard Mlodinow (2012), “a espiritualidade se orienta para uma região do invisível e transcendente, interna ao indivíduo” (p. 12), “a espiritualidade pode ser vista como uma forma elevada de evolução, mais bem definida como ‘metabiologia’ – além da biologia” (CHOPRA, 2012, p. 170), “a raiz

mestra da religião” (p. 176) e, como tal, continua, “a nossa última esperança, por manter a possibilidade da evolução da consciência” (p. 176) e, mais ainda, acrescenta Deepak, “a espiritualidade tem a ver com ampliar nossas escolhas” (p. 206), pois, havendo uma realidade transcendente, para atingi-la, é preciso vivenciar a espiritualidade porque esta acredita no poder da consciência ir até onde a lógica não pode chegar (p. 238-239). Consoante ainda ao entendimento do Médico Indiano, a espiritualidade “surgiu porque os sábios, santos e visionários do mundo conseguiram escapar das limitações do sistema lógico” (p. 239 -240).

Partindo do pressuposto de que a espiritualidade seja, como afirma Chopra, a raiz mestra da religião, mesmo que desta se diferencie, creio poder inferir-se que esta última - a religião -, enquanto modo organizado de expressão da primeira – da espiritualidade - resulte da institucionalização dos modos de expressá-la. Nessa perspectiva, a religião organizada passa a ser entendida como o universo de rituais e cerimônias através dos quais o ser humano, em determinados locais e momentos, se relaciona com o Sagrado. Daí, segundo Mondin (1980), a religião poder ser definida como “o conjunto de conhecimentos, de ações, de estruturas com que o homem exprime reconhecimento, dependência, veneração com relação ao sagrado” (p. 242). Nessa perspectiva a religião organizada/institucionalizada acaba resultando da destituição do ímpeto original da religiosidade, da espiritualidade, que é a força, a energia alimentadora do desejo humano pelo transcendente. Desse modo, a religião se converte na “domesticação”, na “docilização” da mística, uma vez que tira-lhe o dinamismo que impulsiona o ser humano em busca de sua realização plena – a libertação, condição necessária para a conquista do anseio de ser feliz. Assim, ao ser institucionalizada, a religião mata a religiosidade, a espiritualidade, sua raiz mestra, o que revela aquilo que Frei Betto(2011,p.59) denuncia como caráter necrófilo da institucionalização quando diz:

[...] a institucionalização, por razões sociológicas, é um pouco necrófila, ela vai te sugando a vida porque exige a hierarquia, a disciplina, exige um código, um princípio que vai ser arraigadamente defendido, propagado, e com isso você perde a dinâmica.

Além da espiritualidade, um outro tema relacionado com a discussão acerca da religiosidade diz respeito ao mistério e, conseqüentemente, à mística, visto ser, a

palavra mística, na concepção de Leonardo Boff, adjetivo de mistério (1994, p. 12), entendendo-se o mistério não apenas no sentido de um enigma que ao ser decifrado deixa de existir, mas, muito mais que isso, como um desafio permanente ao próprio processo de conhecimento, diante da complexidade peculiar do ser humano. Questão sobre a qual o Autor de *A Águia e a Galinha* afirma:

Mistério não equivale a enigma que, decifrado, desaparece. Mistério designa a dimensão de profundidade que se inscreve em cada pessoa, em cada ser e na totalidade da realidade eu que possui um caráter definitivamente indecifrável. (p.. 14).

Mais ainda, continua Boff:

Mistério, portanto, não [...] se opõe ao conhecimento. Pertence ao mistério ser conhecido. Mas pertence também ao mistério continuar mistério no conhecimento. Aqui está o paradoxo do mistério. Ele não é o limite da razão. Por mais que conheçamos uma realidade, jamais se esgota nossa capacidade de conhecê-la mais e melhor. (p. 14-15).

Há muito se houve falar que vivemos uma época de crises, crise de valores, de paradigmas, em síntese, crise de cultura. E a crise de cultura se caracteriza pela perda de validade dos valores antigos e a sua não substituição por novos, de modo satisfatório. Assim, pode-se dizer que uma crise cultural resulta da ruptura com os padrões e valores vigentes até então, sem o estabelecimento de novos que substituam satisfatoriamente o espaço deixado pelos anteriores. Como a religião, segundo Boff (1994), trabalha a experiência profunda de um sentido novo que re-liga as coisas que estão separadas, toda vez que uma cultura entra em crise há um forte retorno, uma vigorosa retomada do religioso e do místico, pois

As religiões surgem como instâncias que se propõem a manter e a alimentar esse processo de re-ligação. Por isso as religiões são religiões. A crise é sempre também crise do horizonte utópico daquela confiança básica na vida e na história sem a qual ninguém vive e nenhuma sociedade pode subsistir.

Ora, [continua Boff], o místico trabalha com essa confiança radical, mas vivida e experienciada, num nível prévio a qualquer elaboração conceitual e que origina todas as elaborações [...] O místico se traduz por convicções poderosas que fazem mover a história, pela mola propulsora da caminhada das pessoas na sociedade. (p. 7).

A fé, elemento central da religião, deve resultar da experiência mística, isto é da experiência do Divino, do sobrenatural, experiência do absoluto, do infinito, da experiência do mistério que, sendo mistério, é inominável. Porém, como, segundo Boff, uma das características do místico é a ousadia, esse Absoluto, na tradição judaico-cristã comumente é chamado de Deus. Aliás, quanto à ousadia dos místicos nominarem o mistério, Boff (1994) afirma:

Os místicos dão nomes ao mistério. É sua ousadia, pois o mistério é inominável. Chamam-no de Deus, Atma, Tao, Javé, El, Pai etc. Não importa o nome. Será sempre uma etiqueta sem-nome. A partir dessa experiência de nomear o inominável, o mestre chinês Chuang-Tzu escrevia, séculos antes de Cristo:

“O Tao é um nome que indica, sem definir. O Tao está para além das palavras e para além das coisas. Não se exprime nem por palavras nem pelo silêncio. Onde não existe nem mais palavra nem silêncio, o Tao é apreendido. (A via de Chuang-Tzu, p. 193). (p. 17-18). Grifos no original.

Como se pode ver, a temática religiosidade/religião envolve uma diversidade tão grande de questões que, não há como tratá-las com a profundidade necessária em um tempo e um espaço tão limitado quanto o da escrita de uma dissertação de mestrado, mesmo porque esse não é o foco central deste trabalho; porém, espero que as reflexões feitas sejam suficientes para fundamentar a proposta que venho defendendo, qual seja: a necessidade da conciliação entre religiosidade e escolarização para que a escola, enquanto instituição responsável pelo processo educacional possa promover educação integral e, assim, contribua para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Na perspectiva de ter apresentado elementos suficientes para a compreensão do entendimento de religiosidade adotado neste trabalho, concluo esta parte ratificando que meu propósito é analisar as matrizes/grades curriculares dos Cursos de Formação docente, à luz das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC, considerando os aspectos relativos à Religiosidade, diante do *seu* reconhecimento, por parte do Estado, como componente curricular obrigatório da educação básica. Para tanto, em seguida, analisarei as matrizes/grades dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, à luz das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação docente.

2.3 Análise Documental: As Diretrizes Curriculares Nacionais e as Matrizes/Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFOPA

No entendimento de Álvaro Vieira Pinto (1993, p. 40), cabe à educação desempenhar “um papel de *mediação*” entre os seres humanos e a sociedade no processo, tanto de criação quanto de transmissão da cultura. Ora, se nas sociedades ditas civilizadas, as escolas tem sido consideradas como as principais instituições responsáveis pela educação, cabe a elas (às escolas) exercer essa função mediadora, tendo em vista possibilitar a formação dos indivíduos de conformidade com os interesses, tanto sociais quanto pessoais. Diante disso, a educação, segundo esse estudioso, passa a ser entendida simultaneamente como um processo de criação do ser humano para a sociedade e de transformação desta em benefício daquele (p. 39). Desse modo, cabe às escolas formar indivíduos aptos ao exercício das diversas funções sociais capazes de satisfazer as necessidades da vida coletiva, contribuindo, assim, tanto para a preservação quanto para a transformação dos padrões vigentes, visando sempre (pelo menos em tese) beneficiar o ser humano que deve ser considerado sempre como “o objetivo último ao qual tudo deve tender”⁹.

Assim, nas sociedades ditas civilizadas (e divididas em classes), para gerir os interesses “comuns” (que, obviamente, são definidos pelas classes dominantes) foi criado o Estado que, há muito (ou melhor, desde a sua origem) vem sendo denunciado como um conjunto de instituições criadas para proteger e preservar os interesses das classes dominantes, mantendo seus privilégios e consolidando a sua posição de classes, apesar de Espinosa (2003, p. 302) defender que o seu fim último (do Estado) seja libertar o indivíduo do medo para que ele viva em segurança e “não dominar nem subjugar os homens pelo medo e submetê-los a um direito alheio”. O que é dito pelo autor de *Tratado Teológico-Político*, nos seguintes termos:

⁹ Creio poder inferir essa assertiva a partir do pensamento de diversos estudiosos, dentre os quais Augusto Comte que, em seu *Curso de Filosofia Positiva* (1830), baseando-se nos princípios de Complexidade (crescente) e Generalidade (decrecente), propõe uma classificação das ciências, segundo a qual considera a Matemática, situada na base da pirâmide do conhecimento científico, a mais geral e menos complexa de todas as ciências e a Sociologia, ao contrário, situada no topo, a menos geral e a mais complexa, pois a Sociologia preocupa-se com as questões específicas da Humanidade, a quem, segundo o próprio Pai do positivismo, tudo pertence, uma vez que tudo que somos e temos nos vem dela. Eis sua declaração: “Tudo em nós pertence, portanto, à Humanidade, porque tudo nos vem dela: vida, fortuna, talento, instrução, ternura, energia, etc.” (1973, p. 251).

Dos fundamentos do Estado [...] resulta com toda a evidência que o seu fim último não é dominar nem subjugar os homens pelo medo e submetê-los a um direito alheio; é, pelo contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira possível, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir. O fim do Estado, repito, não é fazer os homens passar de seres racionais a bestas ou autômatos: é fazer com que a sua mente e o seu corpo exerçam em segurança as respectivas funções, que eles possam usar livremente a razão e que não se digladiem por ódio, cólera ou insídia, nem se manifestem intolerantes uns para com os outros. O verdadeiro fim do Estado é, portanto, a liberdade. (p. 302)

A despeito da formulação acima, convém lembrar que o Estado, por meio de suas diversas instituições (executivas, legislativas e judiciárias) e diferentes esferas (nacional, estadual e municipal), é o instrumento pelo qual o poder é exercido na sociedade tendo em vista garantir a harmonia necessária para a integração dos seus membros que, enquanto indivíduos, são, por natureza, diferentes; desse modo, resta deixar claro que, como afirma Frei Betto (2011, p. 133): “o poder [...] é uma faca de ‘dois legumes’, um mal necessário, como Hegel e Marx afirmaram. [...] o ideal seria conseguirmos criar uma comunidade humana sem estrutura de poder.” E mais, complementa esse estudioso: “Livre desse ente maligno, porém necessário, chamado Estado”. Diante disso, talvez convenha considerar as palavras de Ponce (2010, p. 43) quando diz ser “preciso que tenhamos a coragem necessária para afastar os mitos literários para reconhecer” o caráter classista do Estado, cujo papel, na sociedade de classes, é manter os privilégios dos detentores do poder econômico, haja vista, a educação ser desenvolvida sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, como afirma Pinto (1993, p. 32):

A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Por que é ele que:

- determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural;
- determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade;
- proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade;
- dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum [...] ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender [...]

Ora, sendo a educação um dos campos de maior interesse da sociedade, cabe ao Estado não apenas definir seus objetivos, mas também estabelecer os princípios norteadores das atividades que visem a sua promoção, principalmente nas instituições criadas para tal fim, no caso, as escolas. Por isso, tem sido uma constante nas Constituições brasileiras, desde a segunda promulgada no período republicano, em 1934, segundo Messias Costa (2002), dispositivos que conferem, privativamente, à União a competência para estabelecer as diretrizes da educação nacional: *Constituição de 1934, Art. 5º, XIV; Constituição de 1937, Art. 15, IX e Art. 16, XXIV; Constituição de 1946, Art. 5º, XV, d; Constituição de 1967, Art. 8º, XIV e XVII, q*, que, posterior a *Emenda Constitucional 1/69* mesmo mantendo o número do artigo, seus incisos e alínea, recebe nova redação, preservando, é óbvio, o seu conteúdo; O que fora mantido na *Constituição de 1967*; e, na *Constituição de 1988*, há dois artigos assegurando essa prerrogativa, o *Art. 22, XXIV* e seu *Parágrafo Único* e o *Art. 24, IX*, dispositivos mantidos na redação resultante da *Emenda Constitucional de 2002*.

No tocante à competência do Estado no campo da educação, a Constituição brasileira de 1988, segundo COSTA (2002), após atualização resultante da Emenda Constitucional 38, de 12/06/2002, é estabelecida nos seguintes termos:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV. diretrizes e bases da educação nacional.

[...]

Parágrafo Único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo. (p. 109).

Ao tratar do caráter *teleológico* da educação, Pinto (1993, p. 32-33) afirma que esta, no seu sentido restrito, isto é, escolar, visa preparar os “diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária”, ou seja, cabe ao sistema educacional escolar a responsabilidade de formação dos profissionais necessários ao atendimento das diferentes demandas sociais. Assim, cumpre ao Ministério da Educação estabelecer as diretrizes a serem observadas nos cursos, programas e políticas que visem formar os profissionais que atuarão nas escolas para que estas tenham condições de formar os profissionais que atendam aos interesses sociais. Neste sentido, em 15 de maio de 2006, atendendo recomendação do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o MEC

publica a Resolução CNE/CP Nº 1, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura*, segundo a qual os egressos desses cursos devem estar aptos, dentre outras coisas, a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

II – compreender, cuidar e **educar** crianças de zero a cinco anos, **de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;**

III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV – Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção de aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidade do processo educativo;

V – **reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas relações individuais e coletivas;**

...

IX – **identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

X – **demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, políticas e outras;**

XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

(Art. 5º) – Grifos meus.

Enquanto “especialistas em educação”, conforme também as determinações estabelecidas pelo próprio Ministério da Educação, os Pedagogos (as), dentre outras competências e habilidades, devem estar aptos a atuar ética, técnica e politicamente, no campo educacional, em espaços escolares e não-escolares, tendo em vista promover o desenvolvimento integral dos educandos, contribuindo para a “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, *religiosas*, políticas e outras”, demonstrando “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, *religiões*, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006; Art. 5º., IX e X, Grifos meus). Para tanto, faz-se necessário que recebam formação teórica consistente que os habilite a tal, o que, por sua vez, exige uma abordagem científica e acadêmica do fenômeno

religioso, conseqüentemente, as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia precisam contemplar uma abordagem epistemológica das questões relativas à religiosidade.

Diante disso, tendo em conta os objetivos deste trabalho, analisei o Projeto Político Pedagógico bem como a matriz/grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Oeste do Pará, à luz das diretrizes acima, na perspectiva de identificar componentes que façam alguma referência ao componente curricular “Ensino Religioso”, uma vez que este a partir da promulgação da atual Constituição Brasileira (1988) e, mais especificamente, da sanção da Lei 9.475/97, de 22 de julho, que modifica o art. 33 da LDBEN (Lei 9.394/96), passa a integrar o conjunto das disciplinas escolares, o que veio a ser ratificado, mais recentemente, pela entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída em dezembro de 2017. Mais ainda, além de ser considerado componente curricular, o “Ensino Religioso” é reconhecido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como área de conhecimento, ato esse oficializado pela Resolução nº2/1998, desse órgão colegiado (JUNQUEIRA, 2008. p. 38).

Consoante ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ofertado pela UFOPA, o egresso, dentre outras competências, poderá “atuar como docente da educação infantil ou dos primeiros cinco anos do Ensino fundamental, na gestão pedagógica, em ações educativas em instituições escolares e não escolares” (p. 24) – mais ainda, continua esse documento – “dando-se ênfase [...] à docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na Gestão Pedagógica.” (p. 25). No tocante ao perfil do Profissional do egresso do curso o PPC estabelece ainda que:

O pedagogo [...] demonstre consciência da diversidade, *respeitando as diferenças* e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para *superação de exclusões e preconceitos* de ordem social, etnoracial, cultural, *religiosa*, linguística e de pessoas com deficiência. (p. 25) – Grifos meus.

Mais ainda, o PPC, ao estabelecer as competências e habilidades dos egressos do curso, reitera o disposto no Parecer do Conselho Nacional da

Educação/CP, n, 05 de 2005, também constantes na Resolução CNE/CP Nº 1, acima citados, devendo

[...] desenvolver habilidades para *lidar com o ser humano levando em consideração todos os aspectos de sua constituição singular*, da sua história de vida, da sociedade na qual o aluno e a escola estão inseridos, bem como para realização das ações pedagógicas necessárias ao trabalho pedagógico do professor da educação básica. (p. 28). – Grifos meus.

Todos os dispositivos acima citados extraídos da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, constantes do Parecer do Conselho Nacional da Educação ao norte referido, também estão contemplados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia o que, no meu entender, implica na adoção de um currículo que garanta o acesso aos saberes necessários para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos egressos do curso. Diante disso, em seguida, foi feita uma análise da matriz/grade curricular desse curso, cuja carga horária total é de 3.290 (três mil, duzentos e noventa) horas - a serem cumpridas em, no máximo 12 (doze) períodos letivos semestrais, conforme a seguinte estrutura:

Quadro 01: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UFOPA

| NÚCLEO | DIMENSÃO | DISCIPLINAS CORRELATAS | C/H |
|---------------------------|--|--|------------|
| NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS | FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR I | Estudos Integrativos da Amazônia | 75 |
| | | Origem e Evolução do Conhecimento | 75 |
| | | Sociedade, Natureza e Desenvolvimento | 75 |
| | | Lógica, Linguagem e Comunicação | 90 |
| | | Integração na Base Real | 45 |
| | | SUBTOTAL | 360 |
| | FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR II – EDUCAÇÃO | Psicologia da Educação | 75 |
| | | LIBRAS | 75 |
| | | Política e Legislação Educacional | 75 |
| | | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 75 |
| | | Educação Etnorracial | 75 |
| | | SUBTOTAL | 375 |
| | FORMAÇÃO GERAL – (PEDAGOGIA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL) | História da Educação Brasileira | 60 |
| | | Teorias do Currículo | 60 |
| | | Educação Ambiental | 30 |
| | | Didática e Formação Docente | 60 |
| | | História da Amazônia e Educação | 30 |
| | | Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento | 60 |
| | | Tecnologia Educacional | 30 |
| | | Sociologia da Educação | 60 |
| | | Filosofia da Educação | 60 |
| | | Educação Especial | 60 |
| | | Legislação Aplicada à Educação | 60 |
| | | Pedagogia em Ambiente não Escolares | 30 |
| | | SUBTOTAL | 600 |

| | | | |
|--|---|--|-------|
| NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO | PEDAGOGIA FUNDAMENTOS TEÓRICOS PRÁTICOS E DA DOCÊNCIA | Educação Infantil | 60 |
| | | Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil | |
| | | Educação do Campo | 30 |
| | | Literatura Infanto-Juvenil | 60 |
| | | Educação Especial: Sujeitos e Culturas | 30 |
| | | Sociedade, Estado, Trabalho e Educação | |
| | | Ludicidade e Corporeidade | 30 |
| | | Alfabetização | |
| | | Matemática para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental | 60 |
| | | | 30 |
| | | Ciências para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental | 60 |
| | | | |
| | | Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental | 60 |
| | | | |
| | | História para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental | 30 |
| | | | |
| | | Metodologia da Pesquisa | 30 |
| | | Estatística e Gestão Financeira da Escola | |
| | | Planejamento e Gestão Educacional | 30 |
| | | Educação de Jovens e Adultos | 30 |
| Gestão do Projeto Pedagógico da Escola | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Português | 60 | | |
| | 60 | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Matemática | 60 | | |
| | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Ciências | 60 | | |
| | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de História | 60 | | |
| | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Geografia | 60 | | |
| | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil | 60 | | |
| | | | |
| Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino da Arte | 60 | | |
| | | | |
| | | SUBTOTAL | 1.200 |
| NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES | SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO | I Seminário Integrador | 40 |
| | | II Seminário Integrador | 25 |
| | | I Seminário em Pesquisa Educacional | 30 |
| | | I Seminário de Docência | 30 |
| | | Seminário de Gestão | 30 |
| | | II Seminário em Pesquisa Educacional | |
| | | II Seminário de Docência | 15 |
| | | III Seminário em Pesquisa Educacional | 15 |
| | | Seminário de Apresentação de TCC | 30 |
| | | SUBTOTAL | 245 |
| ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS | ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS | Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares | 50 |
| | | Estágio Supervisionado na Educação Infantil | 80 |
| | | Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental | 80 |
| | | Estágio de Gestão Educacional | 50 |
| | | Estágio de Educação de Jovens e Adultos | 50 |
| | | SUBTOTAL | 310 |
| TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | TCC – Elaboração do Projeto | 30 |
| | | TCC – Desenvolvimento do Trabalho | 30 |
| | | TCC – Produção Final | 40 |

| | | | |
|---------------------------|--|--|-------|
| | | SUBTOTAL | 100 |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | Atividades Acadêmico-científicas-Culturais | 100 |
| | | SUBTOTAL | 100 |
| | | TOTAL GERAL | 3.290 |

FONTE: Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino da UFOPA.

Como se pode ver essa matriz/grade curricular está organizada em 3 (três) Núcleos: NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS, que totaliza 1.335 (mil, trezentos e trinta e cinco) horas; NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO, totalizando 1.200 (mil e duzentas) horas; NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES – 240 (duzentos e quarenta) horas; ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS – 310 (trezentos e dez) horas; TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO e ATIVIDADES COMPLEMENTARES – ambos com uma carga horária de 100 (cem) horas. E as disciplinas e demais componentes curriculares estão agrupados em dimensões: FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR I; FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR II – EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO GERAL – (PEDAGOGIA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL); PEDAGOGIA – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA DOCÊNCIA; SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO; ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS; TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO; e, ATIVIDADES COMPLEMENTARES.

A análise dessa matriz/grade curricular revela que o currículo do Curso de Pedagogia da UFOPA é constituído de 46 (quarenta e seis) disciplinas, 2 (dois) Seminários Integradores, 2 (dois) Seminários em Pesquisa Educacional, 2 (dois) Seminários de Docência e Gestão e 1 (um) Seminário de Apresentação de TCC. Os Estágios Supervisionados, que totalizam 310 (trezentos e dez) horas, assim distribuídas: em Ambientes não Escolares – 50 (cinquenta) horas, de Docência na Educação Infantil – 80 (oitenta) horas, de Docência no Ensino Fundamental, com a mesma carga horária do anterior, de Gestão e de Educação de Jovens e Adultos, ambos com 50 (cinquenta) horas.

Entretanto, apesar do Projeto Político Pedagógico do curso contemplar as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC, no tocante à religiosidade enquanto componente curricular da educação básica, a análise da sua matriz/grade curricular revela não haver qualquer componente que contemple as questões relativas ao “Ensino Religioso”. Diante de tal constatação, creio conveniente fazer alguns questionamentos acerca daquilo que se espera do egresso/a desse curso,

considerando o estabelecido pelas diretrizes curriculares emanadas do MEC e, conseqüentemente, constantes do próprio Projeto Pedagógico do Curso:

1. Poderá ele/a cuidar e educar, de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças, nas suas diversas dimensões?
2. Como poderá respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas relações individuais e coletivas?
3. De que modo poderá contribuir para a superação de exclusões religiosas?
4. Que condições terá de demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza religiosa?

Tendo em vista formar profissionais da educação que atendam a demanda regional, suprimindo as escolas de pessoas habilitadas para o exercício da docência, segundo a legislação vigente, a Universidade Federal do Oeste do Pará, conforme informações prestadas pela Diretoria de Ensino, instância da sua Pró-Reitoria de Ensino, em Santarém, além do Curso de Pedagogia, oferece mais sete (07) Cursos de Licenciatura, a saber: Informática Educacional, História, Geografia (dois cursos), Letras (Língua Portuguesa) e dois (02) de Licenciaturas Integradas, um (01) em Biologia e Química e outro em Matemática e Física. Tendo em vista que a educação deve ser promovida visando não apenas o preparo da pessoa para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, mas também, o seu **desenvolvimento pleno**, (CF, Art. 205), entende-se, como dito antes, que trabalhar visando contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa seja uma responsabilidade de todos os profissionais da educação. Mais ainda, se o Estado além de reconhecer o “Ensino Religioso” como componente curricular da educação básica, o considera como área de conhecimento, acredito poder afirmar que todos os docentes devam receber uma sólida formação nesta área, para que possam, no seu desempenho profissional, atuar em consonância com a legislação pertinente, contribuindo para o pleno desenvolvimento do ser humano, isto é, a atualização de todas as suas potencialidades, inclusive nas concernentes à religiosidade.

Assim, para viabilizar que os objetivos educacionais estabelecidos pela legislação vigente e fazendo jus aos dispositivos constitucionais que conferem, privativamente à União, a prerrogativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante à formação dos profissionais para este setor (CF. Art.

22, XXIV), o Ministério da Educação baixou a **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, as quais devem ser observadas em todos os cursos de Licenciatura, resguardadas as especificidades de cada área. Diante disso, resta saber se os dispositivos dessa resolução estão sendo observados pelos cursos de licenciatura oferecidos pela UFOPA. Para tanto, inicialmente, destaco alguns dispositivos dessa resolução que, de alguma forma, fazem referência ao componente curricular “Ensino Religioso”, para em seguida, à luz dessas diretrizes, analisar os Projetos Político-Pedagógicos e as matrizes/ grades curriculares desses cursos, haja vista a assertiva constante já no primeiro dos muitos considerandos preliminares utilizados pelo legislador para arrazoar a edição dessa medida legal, onde afirma: “a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”.

Entendo oportuno ainda reiterar que, o Art. 205 da Constituição vigente, preceitua:

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

Diante do exposto, resta claro, me parece, que educar na perspectiva de promover o desenvolvimento pleno do ser humano seja um dos objetivos precípuos da educação nacional e, como tal, dessa responsabilidade nenhum profissional da área pode se omitir. No entanto, para que esses profissionais tenham condições de responder por tal responsabilidade é imprescindível que recebam sólida formação teórica e interdisciplinar, tendo acesso aos conhecimentos sobre todos os campos do saber considerados fundamentais para a formação humana e que lhes possibilitem adotar princípios éticos e valores morais capazes de nortear suas práticas de modo a contribuir efetivamente para promover a formação completa e integral dos educandos. Inclusive, sobre esses aspectos, as justificativas introdutórias da Resolução nº 2/2015 fazem algumas alegações, como, por exemplo, os considerandos abaixo:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) **sólida formação teórica e interdisciplinar**; b) unidade teoria-prática; c) **trabalho coletivo e interdisciplinar**; d) compromisso social e valorização do profissional da educação;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, **envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo**;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, **os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição**; - Grifos meus.

Como se pode ver, os arrazoamentos acima destacam dentre os **princípios** norteadores dos cursos de formação docente a necessidade de **sólida formação teórica e interdisciplinar; e trabalho coletivo e interdisciplinar**; ora, se o ensino religioso, ao ser considerado componente curricular da educação básica, é reconhecido também como área de conhecimento e os princípios norteadores dos cursos de formação de professores defendem sólida formação teórica e interdisciplinar, entende-se que, nessa perspectiva, a problemática da religiosidade também deva ser contemplada nesse processo formativo; do mesmo modo que o princípio da interdisciplinaridade só poderá ser observado nos cursos de formação de professores na medida em que sejam contempladas diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais a do “Ensino Religioso”. Mais ainda, assim como as Ciências apresentam determinadas visões de mundo, as religiões também o fazem; portanto, para que os cursos de formação de professores possibilitem o diálogo entre as diferentes visões de mundo, os problemas referentes à religiosidade precisam ser considerados, acrescente-se a isso a influência que a religião exerce no cotidiano das pessoas, em consequência, na **realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica**, como argumentado na última justificativa acima.

Além dos considerandos supracitados, convém ainda lembrar o teor do primeiro desses arazoamentos – aqui não transcrito - segundo o qual “a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”. Diante de tal alegação, apesar das particularidades de cada área de conhecimento, entendo que as diretrizes estabelecidas nesta resolução (nº 2/2015) devam nortear não apenas a construção dos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação inicial desses profissionais, mas, também e conseqüentemente, a estruturação de suas grades/matrizes curriculares. Junte-se a isso uma outra justificativa introdutória desse despacho que defende “a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”. Então, sendo o “Ensino Religioso” um componente curricular da Educação Básica, cumpre saber qual o tratamento dado a ele, tanto nos Projetos Pedagógicos quanto nos currículos dos demais cursos de licenciatura ofertados pela UFOPA, uma vez que a Art. 1º da Resolução em tela estabelece que:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Mais ainda, o Art. 2º desta resolução preceitua que essas diretrizes para a formação dos Profissionais para a Educação Básica “aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência [...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas”. Eis o que estabelece este dispositivo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola),

nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Junte-se a isso a concepção de educação defendida pelo Ministério da Educação, expressa no § 1º do Art. 3º dessa resolução nos seguintes termos:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Ora, a meu ver, com raras exceções as questões concernentes à religiosidade não integram os processos formativos desenvolvidos na família, “na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino [...], nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações [...] entre natureza e cultura”. Primeiro, porque a religiosidade sendo uma constante na história da humanidade, influencia, em menor ou maior grau, a vida dos indivíduos e as relações sociais; segundo, porque, sendo a religiosidade uma constante na vida dos seres humanos, ela se constitui num importante componente cultural; e, terceiro, é de conhecimento público a intervenção e mesmo o protagonismo de lideranças religiosas em diversos movimentos sociais, independentemente do caráter destes ser conservador ou libertário.

O Parágrafo Quinto, do Art. 3º da Resolução em apreço estabelece os princípios norteadores dos Cursos de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e, dentre os quais destaco:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. – Grifos meus.

Diante desse dispositivo, considerando-se que frequentemente os meios de comunicação denunciam casos de intransigência religiosa, bem como de práticas oportunistas de aproveitadores inescrupulosos que se prevalecem da ingenuidade popular e mantêm tanto indivíduos quanto grupos sociais sob seus domínios, pergunto, caso os cursos de formação docente (de professores/as) não contemplem uma discussão acadêmica e científica, portanto, séria e crítica, dos problemas da religiosidade esses profissionais terão condições de contribuir para a consolidação

de uma nação soberana, que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e contrária a toda forma de discriminação?

Acrescento ainda o disposto no Inciso VI, do parágrafo sexto desse mesmo artigo, onde se lê que o projeto de formação deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, *religiosa*, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Grifo meu). Desse modo, entendo que, repito, resguardadas as especificidades das diferentes áreas do conhecimento, todos os cursos de Licenciatura, enquanto promotores da formação inicial de professores, devem comportar, tanto em seus Projetos Pedagógicos quanto e, conseqüentemente, em suas matrizes/grades curriculares algum componente referente à Religiosidade. Oportuno também se faz mencionar outros dispositivos desse despacho que fazem referência clara à necessidade dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica contemplarem componentes curriculares que versem sobre a religiosidade, como é caso dos preceitos a seguir:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente,” [...], conduzindo o egresso a:

...

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, *religiosa*, de faixa geracional, entre outras;

Junte-se a isso também, o estabelecido nos itens transcritos abaixo:

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

...

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, *religiosas*, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, *religiosas*, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

...
 Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

...
 e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

...
 Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

...
 § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, *religiosa*, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
 - Grifos meus.

Entendendo, portanto, que todos os Cursos de Licenciatura devam ser estruturados levando em conta os postulados estabelecidos pela Resolução em tela analisado, em seguida, não apenas os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFOPA, mas também suas matrizes/grades curriculares, no intuito de compreender qual a atenção por eles dispensada ao componente curricular “Ensino Religioso”:

Segundo o respectivo Projeto Político Pedagógico, os conteúdos curriculares do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foram organizados seguindo as diretrizes da legislação vigente, inclusive as pertinentes aos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, tendo em vista garantir uma formação “alinhada ao perfil que se espera do egresso após o cumprimento total das 3.470h” (p.36), cujos componentes curriculares estão estruturados conforme o quadro abaixo:

Quadro 02: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

| PERÍODO | DISCIPLINAS | C/H |
|----------------------|--|--------------|
| 1º | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 75 |
| | Língua Brasileira de Sinais | 75 |
| | Psicologia da Educação e da Aprendizagem | 75 |
| | Introdução aos Estudos Históricos | 60 |
| | História Antiga | 85 |
| | Metodologia do Trabalho Científico | 60 |
| 2º | Política e Legislação Educacional | 75 |
| | Didática | 60 |
| | Teoria da História I | 60 |
| | História Medieval | 85 |
| | Antropologia e História | 60 |
| 3º | Metodologia do Ensino de História I | 75 |
| | Teoria da História II | 60 |
| | História Moderna | 85 |
| | Optativa I | 60 |
| | Optativa II | 60 |
| 4º | Metodologia do Ensino de História II | 75 |
| | Historiografia Brasileira | 85 |
| | História do Brasil I | 85 |
| | Optativa III | 60 |
| | Optativa IV | 60 |
| 5º | Estágio Supervisionado em História I | 100 |
| | História Contemporânea I | 85 |
| | História do Brasil II | 85 |
| | História da Amazônia I | 85 |
| | Optativa V | 60 |
| 6º | Estágio Supervisionado em História II | 60 |
| | História Contemporânea II | 85 |
| | História do Brasil III | 85 |
| | História da Amazônia II | 85 |
| | Optativa VI | 60 |
| 7º | Estágio Supervisionado e História III | 100 |
| | Metodologia da História | 60 |
| | História da África I | 85 |
| | História da América I | 85 |
| | Optativa VII | 60 |
| 8º | Estágio Supervisionado em História IV | 100 |
| | História da África II | 85 |
| | TCC I | 60 |
| | História da América II | 85 |
| | Seminários Integradores | 25 |
| | TCC II | 60 |
| | História Indígena e do Indianismo | 85 |
| Educação Etnorracial | 75 | |
| | CARGA HORÁRIA TOTAL – DISCIPLINAS | 3.270 |
| | ATIVIDADES COMPLEMENTARES | 200 |
| | CARGA HORÁRIA DO CURSO | 3.470 |

DISCIPLINAS OPTATIVAS

| | | | |
|--|----|---|----|
| Estudos Temáticos em História Antiga | 60 | Estudos Temáticos em História da Amazônia | 60 |
| Estudos Temáticos em História Medieval | 60 | Estudos Temáticos em História e Ensino | 60 |
| Estudos Temáticos em História | 60 | Estudos Temáticos em Teoria e | |

| | | | |
|---|----|---|----|
| Moderna | | Metodologia da História | 60 |
| Estudos Temáticos em História Contemporânea | 60 | Tópicos Especiais em História Social | 60 |
| Estudos Temáticos em História da África | 60 | Tópicos Especiais em História Econômica | 60 |
| Estudos Temáticos em História da América | 60 | Tópicos Especiais em História Política | 60 |
| Estudos Temáticos em História do Brasil | 60 | Tópicos Especiais em História Cultural | 60 |

Fonte: Divisão de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino da UFOPA.

Como se pode verificar, dentre os diversos itens constantes na estrutura curricular do Curso nada consta acerca do componente da Educação Básica “Ensino Religioso”, mesmo assim, é possível constatar algumas referências a ele na parte onde o PPC comenta sobre as atividades a serem desenvolvidas quando da oferta de determinadas disciplinas, como é o caso de Antropologia e História, História da África (I e II) e História do Brasil (I, II e III):

Antropologia e História: o (a) docente trará nas discussões as teorias clássicas da Antropologia. Antropologia e História nos séculos XIX e XX. Temas de estudo transversais entre Antropologia e História: *religião/magia*, tempo, espaço e organização social. A alteridade como elemento dinamizador das diferenças culturais. As relações de fronteira entre Antropologia e História. Antropologia e Amazônia. (p, 28)

História da África I e II: o (a) docente promoverá o debate sobre diversidade econômica, *religiosa*, política e cultural do continente africano. A escrita da História e a História da África; Constituições históricas e simbólicas do continente. Construções identitárias – imperialismo, colonialismo e pós-colonialidade. África, diásporas e aspectos da globalização. (p. 28)

História do Brasil I, II e III: os componentes curriculares promoverão uma reflexão acerca das relações de trabalho e da diversidade econômica e social na América Portuguesa (séculos XVI, XVII e XVIII) e no Brasil (século XIX e XX); analisarão a escravidão, indígena e africana, a ideologia escravista, o abolicionismo, o tráfico de escravos e as ideias de liberdade; discutirão acerca do trabalho livre; refletirão sobre o aparato jurídico e administrativo na América Portuguesa e a formação do Estado Nacional, no século XIX, bem como a ideia de cidadania; promoverão reflexões sobre cotidiano, *religiosidade*, gênero e sexualidade; discutirão diversos mecanismos dos sujeitos sociais combaterem as opressões engendradas pelo colonialismo e pelo Estado Nacional. Abordará a construção da República no Brasil, a ditadura do Estado Novo e o Regime Militar, bem como as experiências de redemocratização pós-Estado Novo e Regime Militar. A articulação desses combates com a busca de direitos fundamentais, historicizando a luta pelos Direitos Humanos no Brasil. (p. 32)– Grifos meus.

O PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Biologia e Química, no tocante ao Perfil de seus Egressos, afirma que se espera terem “competência em ensino e

educação, compreensão do sistema educacional em que atua (*Sic!*), [...] tendo como eixo de aplicação a formação da cidadania” e que, tendo conhecimento “da pluralidade cultural e étnica do contexto social” onde desenvolvem suas atividades, saibam “ensinar o respeito a (*Sic!*) diversidade”(p. 24-25). Para tanto, o curso “foi organizado e estruturado seguindo-se as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (p. 26), dentre outras determinações legais, devendo “ser finalizado em no mínimo 04 anos, e no máximo 06 anos”, de modo que:

Para obter o título de Licenciado em Biologia ou em Química, o acadêmico deverá cumprir um total de 4.045 ou 3.910 horas, respectivamente, relativas ao currículo pleno, incluindo 200 horas de Atividades Acadêmicas Complementares. Para obter o título de Licenciado em Biologia e Química, o acadêmico deverá cumprir um total de 5.960 horas, já incluído as horas relativas a estágios supervisionados e Atividades Complementares. (p. 28).

Desse modo, afirma o Projeto do Curso:

O Currículo está organizado para ser desenvolvido em 08 períodos semestrais, para a Licenciatura em Biologia ou em Química, e em 12 períodos para a formação Integrada em Biologia e Química, com aulas no turno matutino ou vespertino, e desenvolvimento de estágios supervisionados curriculares obrigatórios em período integral nas escolas públicas. As atividades acadêmicas do plano de estudo estão dispostas em forma sequencial e em prioridades de execução, porém com certa flexibilidade. As disciplinas serão ministradas em aulas teóricas e práticas, sendo que em várias disciplinas estão incluídas horas de atividades práticas de ensino, visando-se uma formação mais completa voltada à prática docente. (p. 28 – 29).

Por conseguinte, os elementos constitutivos da matriz/grade curricular do Curso foram organizados conforme o quadro abaixo:

Quadro 03: ESTRUTURA CURRICULAR DO CRUSO DE LICENCIATURA INTEGRADA BIOLOGIA/QUÍMICA

| NÍVEIS | COMPONENTE CURRICULAR | C/H |
|-------------------------------|--|------------|
| 1º 400 horas | Sociedade, Natureza e Desenvolvimento | 75 |
| | Estudos Integrativos da Amazônia | 75 |
| | Origem e Evolução do Conhecimento | 75 |
| | Lógica, Linguagem e Comunicação | 90 |
| | Seminários Integradores | 40 |
| | Interação na Base Real | 45 |
| | TOTAL | 400 |
| 2º | Língua Brasileira de Sinais | 75 |
| | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 75 |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|-----|
| 435 horas | Psicologia da Educação e Aprendizagem Política e Legislação Educacional Educação e Relações Etno-Raciais Bioética e Biosegurança | 75 75 75 60 TOTAL | 435 |
| 3º 435 horas | Ecologia Geral Química Geral I Química Geral Experimental I Biologia Molecular e Celular Prática de Ensino de Ciências I Cálculo I | 60 60 45 90 60 60 TOTAL | 435 |
| 4º 465 horas | Cálculo II Química Orgânica I Química Geral II Química Geral Experimental II Biogeoquímica Prática de Ensino de Ciências II Física I Estatística Básica | 60 60 60 45 60 60 60 60 TOTAL | 465 |
| 5º 480 horas | Genética Básica Diversidade Vegetal I Anatomia Animal Comparada Diversidade Animal I Biofísica Geral Histologia e Embriologia Comparada Ecologia Animal | 60 90 60 90 60 60 60 TOTAL | 480 |
| 6º 510 horas | Prática de Ensino de Biologia I Diversidade Animal II Diversidade Vegetal III Bioquímica Fundamentos de Imunologia e Virologia Diversidade Vegetal II Fisiologia Animal Comparada Microbiologia | 60 75 60 60 60 60 90 45 TOTAL | 510 |
| 7º 590 horas | Citogenética Geral Diversidade Vegetal IV Diversidade Animal III Estágio Supervisionado I – Biologia TCC I – Biologia Evolução Parasitologia Geral | 60 60 120 200 30 60 60 TOTAL | 590 |
| 8º 730 horas | Paleontologia Ecofisiologia Vegetal Prática de Ensino de Biologia II Ecologia Evolutiva Humana Estágio Supervisionado II Trabalho de Conclusão de Curso II Atividades Complementares | 60 90 60 60 200 60 200 TOTAL | 730 |

Fonte: Divisão de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino da UFOPA.

Como se pode verificar, apesar do PPC do Curso afirmar que a sua estruturação curricular segue as determinações estabelecidas pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (p. 24 e 26), o quadro acima deixa transparente a inexistência de qualquer componente referente à religiosidade, a despeito dos dispositivos da Resolução que institui essas diretrizes, como, por exemplo, o inciso III do parágrafo 6º, do artigo 3º, o inciso VIII, do artigo 5º, os incisos I, VI, VII e VIII do artigo 8º e o parágrafo 2º do artigo 13, ao norte citados, os quais fazem claras referências à questão da religiosidade como componente curricular da Educação Básica e, como tal, precisa ser contemplada nos cursos de formação de todos os professores que atuarão nesse nível.

Segundo o respectivo PPC, o Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês, seus egressos, em consonância com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (CNE/CES 18, de 13 de março de 2002), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior (CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), deve ser o de um

[...] profissional atuante no ensino com postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, [que] apresenta consciência do seu papel de formador, entendendo sua função pedagógica como demonstração de competência técnica e como ação na prática do exercício constante da *educação para cidadania*. (p. 9) Grifos meus.

Diferentemente de outros cursos analisados, não encontrei no Projeto Político Pedagógico deste Curso afirmações dando conta que ele tenha sido estruturado, conforme as Diretrizes estabelecidas pela **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**, no tocante ao componente curricular da Educação Básica “Ensino Religioso”, inclusive no que se refere tanto ao perfil de seus egressos, bem como no respeitante às competências e habilidades deles esperadas.

Quanto à estruturação de sua matriz/grade curricular este Projeto deixa claro que sua organização se deu seguindo a estrutura acadêmica da UFOPA, quando de sua criação. Desta feita, seus componentes curriculares foram organizados da seguinte forma:

Quadro 04: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA PORTUGUÊS/INGLES

| PERÍODO | COMPONENTE CURRICULAR | C/H |
|--|---------------------------------------|-----|
| 1º FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR I | Origem e Evolução do Conhecimento | 75 |
| | Sociedade, Natureza e Desenvolvimento | 75 |
| | Estudos Integrativos da Amazônia | 75 |
| | Lógica, Linguagem e Comunicação | 90 |
| | Seminários Integradores – SINT | 40 |

| | | |
|--|--|--|
| | TOTAL | 400 |
| 2º FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR II | Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS Psicologia da Educação Política e Legislação Educacional Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Educação e Relações Étnico-Raciais Seminários Integradores TOTAL | 60 75 75 90 75 25 400 |
| 3º NÚCLEO COMUM | Inglês Básico I Linguística I Teorias do Texto Poético Literatura Comparada Produção Textual Acadêmica TOTAL | 60 60 60 60 60 300 |
| 4º NÚCLEO COMUM | Inglês Básico II Linguística II Teorias do Texto Dramático Linguística III Teorias do Texto Narrativo TOTAL | 60 60 60 60 60 300 |
| 5º NÚCLEO ESPECÍFICO – PORTUGÊS | Língua Latina Língua Portuguesa I Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa TOTAL | 60 90 90 90 100 420 |
| 5º NÚCLEO ESPECÍFICO – INGLÊS | Comunicação em Língua Inglesa I Culturas Anglófonas Fonética e Fonologia da Língua Inglesa Estrutura da Língua Inglesa I TOTAL | 120 90 90 90 390 |
| 6º NÚCLEO ESPECÍFICO - PORTUGÊS | Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa II Linguística Aplicada ao Ensino de Português Língua Portuguesa III Literaturas Africanas Língua Portuguesa I Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II TOTAL | 80 80 80 80 75 100 495 |
| 6º NÚCLEO ESPECÍFICO – INGLÊS | Comunicação em Língua Inglesa II Literatura Anglófona I Estrutura da Língua Inglesa II Teorias de Aquisição/Aprendizagem de Língua Estrangeira TOTAL | 120 85 90 90 385 |
| 7º NÚCLEO ESPECÍFICO - PORTUGÊS | Língua Portuguesa IV Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa III Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III TCC I– Português TOTAL | 90 60 60 75 100 30 415 |
| 7º NÚCLEO ESPECÍFICO – INGLÊS | Comunicação em Língua Inglesa III Literatura Anglófona II Literatura Anglófona III Estágio Supervisionado em Inglês I Estágio Supervisionado em Inglês II TCC I – Inglês TOTAL | 120 75 75 100 100 30 500 |
| | Línguas e Culturas Indígenas Brasileiras | 60 |

| | | |
|--|--|------------|
| 8º NÚCLEO ESPECÍFICO - PORTUGÊS | Língua Portuguesa V | 60 |
| | Literatura Brasileira III | 60 |
| | Língua Portuguesa VI | 60 |
| | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV | 100 |
| | TCC II – Português | 30 |
| | TOTAL | 370 |
| 8º NÚCLEO ESPECÍFICO - INGLÊS | Comunicação em Língua Inglesa IV | 120 |
| | Literatura Anglófona IV | 75 |
| | Literatura Anglófona V | 75 |
| | Estágio Supervisionado em Inglês III | 100 |
| | Estágio Supervisionado em Inglês IV | 100 |
| | TCC II – Inglês | 30 |
| TOTAL | 500 | |

RESUMO DA CARGA HORÁRIA

| Componentes | C/H |
|-------------------------------------|--------------|
| Formação Interdisciplinar I | 400 |
| Formação Interdisciplinar II | 400 |
| Núcleo Comum | 600 |
| Atividades Complementares | 200 |
| Núcleo Específico – Português | 1.700 |
| Núcleo Específico – Inglês | 1.775 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | 5.075 |

Fonte: PPC do Curso disponibilizado pela Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria da UFOPA.
Duração do Curso: 8 (oito) a 16 (dezesesseis) semestres.

Analisando tanto o PPC do curso quanto de sua estrutura curricular acima demonstrada, salvo engano, não encontrei qualquer referência ao componente curricular da Educação Básica “Ensino Religioso”. Ora, se o “Ensino Religioso” é componente curricular da Educação Básica e esses profissionais estão sendo formados para atuar nesse campo, qual o embasamento que estão recebendo para atuar na docência de conformidade com a legislação vigente, particularmente nos aspectos concernentes à religiosidade? Mais ainda, considerando o disposto no Art. 2º da Resolução que trata da formação desses profissionais, que versa sobre a aplicabilidade das diretrizes por ela estabelecidas “à formação de professores para o exercício da docência em todos os níveis e modalidades de educação”, essa aplicabilidade está sendo observada? Para uma melhor compreensão desse questionamento, acredito conveniente citar os termos de tal dispositivo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. – Grifos meus.

Outro curso de formação de professores para a Educação Básica oferecido pela UFOPA é o de Informática Educacional, cujo PPC, no tocante ao Perfil do Egresso (p. 29 - 30), declara esperar que o Profissional portador do título de Licenciado em Informática Educacional seja capaz de, entre outras coisas, reconhecer e respeitar as manifestações e diferentes necessidades dos educandos, tanto nas suas relações individuais quanto coletivas, bem como de promover “relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade” e que, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças, “identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa e propositiva”, contribuindo, assim, para a superação de diversas exclusões e preconceitos, inclusive, os de ordem *religiosa*, tal como prescrito nas diretrizes nacionais norteadores dos cursos de formação docente. No concernente às Competências e Habilidades esperadas dos egressos desse curso, o Projeto indica a capacidade para “assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania.” (p. 32). A carga horária total desse curso é de 3.165 (três mil, cento e sessenta e cinco) horas, a serem cumpridas num período mínimo de 8 (oito) e máximo de 12 (doze) semestres letivos, organizados conforme tabela abaixo:

Quadro 05: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL

| NÚCLEO | DIMENSÃO | COMPONENTES | C/H |
|-----------------|---|---|----------------------------------|
| 1º SEMESTRE | FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR I | Estudos Integrativos da Amazônia Origem e Evolução do Conhecimento Sociedade, Natureza e Desenvolvimento Lógica, Linguagem e Comunicação Interação na Base Real Seminários Integradores I | 75 75 75 90 45 40 |
| ESTUDOS BÁSICOS | | TOTAL | 400 |
| 2º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Língua Brasileira de Sinais Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Política e Legislação Educacional Fundamentos da Informática Educativa Seminários Integradores II | 75 75 60 75 75 25 |
| | | TOTAL | 385 |
| 3º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA | História da Educação Brasileira Sociologia da Educação Tecnologias Educacionais Análise e Expressão Textual – Hipertextos Filosofia da Educação Teorias do Currículo | 60 60 30 40 60 60 |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | EDUCACIONAL | Introdução à Computação Seminário de Pesquisa Educacional TOTAL | 75 30 415 |
| 4º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Legislação Aplicada à Educação Básica Algoritmos e Linguagem de Programação I Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares Didática e Formação Docente Pedagogia em Ambientes não Escolares História da Amazônia e Educação Multimídia e Hipermídia em Educação Seminário de Docência TOTAL | 60 75 75 60 30 30 60 30 420 |
| 5º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Jogos Digitais e Educação Didática e as Novas Tecnologias Gerenciamento de Laboratórios de Informática Educativa Algoritmos e Linguagem de Programação II Estágio I – Informática Educativa em Ambientes Escolares (Ensino) Seminário de Políticas Públicas e Gestão Educacional TOTAL | 60 75 75 75 150 30 465 |
| 6º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Fundamentos de Engenharia de Softwares Educacionais Educação Ambiental Prototipagem Básica e Robótica Educacional Fundamentos da EAD Seminário de Informática Educativa TCC – Projeto Estágio II - Gerenciamento de Laboratórios de Informática Educativa/Ensino Médio TOTAL | 75 30 75 75 15 25 150 445 |
| 7º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Produção de Projetos em Informática Educativa Objetos Digitais e Aprendizagem Educação e Relações Étnico-Raciais Educação Especial Seminário de Software Educativo TCC II – Atividade Orientada Estágio III – Estágio em Ambientes Virtuais de Aprendizagem/Ambientes não Escolares TOTAL | 75 60 75 60 15 25 100 410 |
| 8º SEMESTRE | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Educação Especial e Acessibilidade Digital Tópicos Especiais em Educação, Comunicação e Cultura Internet e Educação Realidade Virtual como Ferramenta Educacional Seminário de Apresentação de TCC TOTAL | 60 60 40 40 25 225 |
| DISCIPLINAS OPTATIVAS | | | 240 |
| Análise Expressão Textual – Hipertextos | | | 40 |
| Jogos Digitais e Educação | | | 60 |
| Realidade Virtual com Ferramenta Educacional | | | 40 |
| Tópicos Especiais em Educação, Comunicação e Cultura | | | 60 |
| Internet e Educação | | | 40 |

FONTE: PPC do Curso disponibilizado pela Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria da UFOPA. Duração do Curso de 8 (oito) a 12 (doze) semestres.

Como se pode ver, apesar do antes exposto sobre o perfil, as competências e habilidades, estabelecidas para os egressos do curso, particularmente no que diz respeito à competência para atuar visando contribuir para a superação de diversas exclusões e preconceitos, inclusive, os de ordem *religiosa*, bem como para “assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania”, não encontrei, na estrutura curricular acima, qualquer componente curricular que discuta as questões concernentes à religiosidade, apesar de, como se vem advogando neste trabalho, esta ser um importante componente cultural que influencia sobremaneira a vida, tanto dos indivíduos quanto e, conseqüentemente as relações sociais, inclusive o cotidiano escolar.

Não sei dizer por que razão, entretanto, segundo informações da Diretoria de Ensino, da Pró-Reitoria de Ensino da UFOPA, esta instituição oferece 2 (dois) cursos de licenciatura em Geografia, os quais, neste trabalho, serão assim identificados: Geografia 1 Geografia 2.

Conforme o PPC do primeiro, este segue as Diretrizes Curriculares de formação de professores da Educação Básica (p.15), de modo que, atendendo a essas diretrizes, sua estrutura curricular foi organizada em 5 (cinco) Núcleos de formação, quais sejam:

- a) Núcleo de formação básica - este apresenta uma carga horária de 259hs distribuídas em cinco componentes curriculares. Apresentando carga horária teórica de 239h e 20h de prática. É formado por disciplinas de fundamentação científica destinadas à formação geral do educando, tendo como cerne o conhecimento propedêutico da Geografia e da área de Ciências Sociais.
- b) Núcleo de formação específica - constituído por uma carga horária de 1.784h, distribuída em vinte e nove componentes curriculares. Apresentando uma carga horária teórica igual a 1.436 e prática igual a 348. É composto por disciplinas que fundamentam a ciência geográfica, é o núcleo que fornece suporte teórico-prático para formação do licenciado, instrumentalizando-o para o exercício profissional da docência com a necessária qualidade teórica, proporcionando subsídios no campo da pesquisa científica e do ensino e estabelecendo a inter-relação entre ambos.
- c) Núcleo de formação pedagógica - apresenta uma carga horária de 410h distribuída em sete componentes curriculares. Apresentando carga horária teórica igual a 280h e 130h práticas. Este núcleo centra-se nas disciplinas didático-pedagógicas que complementam a formação específica do educando e que visam o desenvolvimento do instrumental teórico-metodológico para o exercício da docência em Geografia.

d) Núcleo de formação complementar - este é constituído por 200h. Deste núcleo faz parte as disciplina optativas, as atividades culturais, artísticas, acadêmicas, projetos de pesquisas, entre outras atividades que estejam previstas no PPC. Com um conjunto de atividades diversificadas, contempla as disciplinas optativas. Este núcleo garante a flexibilidade na formação do licenciado e sua integração à vida acadêmica que se desenvolve fora do ambiente da sala de aula, como também, propicia a diversificação do currículo ao oferecer a oportunidade do licenciado em geografia cursar disciplinas externas ao curso, nos demais institutos da Universidade.

e) Núcleo de estágio docente - constituído por três componentes curriculares (estágio docente I, estágio docente II e estágio docente III) apresentando carga horária de 400h, sendo 110h teóricas e 290 práticas. Este núcleo de formação é de suma importância na formação do profissional geógrafo para exercício da docência, haja vista, possibilitar a transposição didática dos conteúdos teóricos discutidos ao longo do curso às práticas experienciáveis no dia a dia do ambiente escolar e sala de aula. (p. 26).

Destarte, a organização de seus componentes curriculares assim restou:

Quadro 06: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (1)

| SEMESTRE | COMPONENTE CURRICULAR | C/H |
|-----------------|--|------------|
| 1º | História do Pensamento Geográfico | 68 |
| | Introdução à Ecologia | 41 |
| | Fundamentos de Geociências | 41 |
| | Fundamentos Filosóficos | 41 |
| | Introdução à Geografia | 68 |
| | Geografia Humana | 68 |
| | Metodologia Científica | 68 |
| | TOTAL | 395 |
| 2º | Climatologia | 51 |
| | Teoria Regional e Regionalização | 41 |
| | Hidrografia | 51 |
| | Antropologia Cultural | 68 |
| | Fundamentos de Geologia e Pedologia | 68 |
| | Sociologia Geral | 41 |
| | Geografia da População | 68 |
| | Geografia Física | 68 |
| TOTAL | 456 | |
| 3º | Introdução à Cartografia | 68 |
| | Psicologia da Educação | 51 |
| | Educação Ambiental | 51 |
| | Geografia Política | 68 |
| | Optativa I | 68 |
| | Geografia Urbana | 51 |
| | Geografia do Brasil | 68 |
| TOTAL | 425 | |
| 4º | Geografia Regional do Brasil | 68 |
| | Optativa II | 61 |
| | Optativa I Optativa III | 61 |
| | Geografia Econômica | 60 |
| | Didática de Geografia | 68 |
| TOTAL | 298 | |
| | Cartografia Temática | 68 |
| | Espaço e Território no Mundo Globalizado | 60 |

| | | |
|--|---|--------------|
| 5º | Metodologia do Ensino de Geografia | 60 |
| | Geomorfologia | 60 |
| | Geografia da Amazônia | 60 |
| | Geografia Rural | 51 |
| | TOTAL | 359 |
| 6º | Projeto de Pesquisa em Geografia | 60 |
| | Biogeografia | 60 |
| | LIBRAS | 60 |
| | Estágio Docente I | 140 |
| | Geografia do Pará | 60 |
| TOTAL | 380 | |
| 7º | Estágio Docente II | 140 |
| | Política e Legislação Educacional | 60 |
| | Geografia Cultural | 60 |
| | Recursos Naturais e Meio Ambiente | 60 |
| | Geografia Agrária | 60 |
| TOTAL | 380 | |
| 8º | Estágio Docente III | 120 |
| | Geografia da Indústria | 60 |
| | Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia | 60 |
| | Trabalho de Conclusão de Curso | 90 |
| TOTAL | 330 | |
| Carga horária total das disciplinas | | 2.623 |
| Atividades Complementares | | 200 |
| Carga horária total de Estágio Docente | | 400 |
| Carga horária total do curso | | 3.223 |

| Disciplinas Optativas | | C/H |
|--|--|------------|
| Saneamento Ambiental – Optativa I | | 51 |
| Sensoriamento Remoto – Optativa II | | 68 |
| Direito Ambiental – Optativa III | | 51 |
| Paleografia da Amazônia – Optativa IV | | 60 |
| Pesquisa e Ensino em Geografia – Optativa V | | 60 |
| Cartografia Escolar – Optativa VI | | 60 |
| A Cidade e Urbano na Amazônia – Optativa VII | | 60 |

Fonte: PPC do Curso disponibilizado pela Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria da UFOPA.

Apesar do PPC do curso assegurar que foi construído em consonância com as Diretrizes Curriculares de formação de professores da Educação Básica (p.15), bem como sua organização curricular, salvo engano, nada encontrei, nesse Projeto, que faça referência ao componente curricular da Educação Básica “Ensino Religioso”, o que também, pode ser constatado na estrutura curricular do mesmo, ao norte apresentada.

Quanto ao segundo, isto é, o aqui chamado de Geografia 2, não tendo tido acesso ao seu Projeto Pedagógico, limitar-me-ei a apresentar, na sequência, a sua matriz/grade curricular que está assim estruturada: Carga Horária Total do Curso é de 3.070, a ser integralizada entre 8 (oito) a 10 (dez) semestres.

Quadro 07: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (2)¹⁰

| NÍVEIS | COMPONENTES CURRICULARES | C/H |
|---------------|--|------------|
| 1º | Sociedade, Natureza e Desenvolvimento | 75 |
| | Estudos Integrativos da Amazônia | 75 |
| | Origem e Evolução do Conhecimento | 75 |
| | Lógica, Linguagem e Comunicação | 90 |
| | Seminários Integradores | 40 |
| | Interação na Base Real | 50 |
| | TOTAL | 400 |
| 2º | Língua Brasileira de Sinais | 75 |
| | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 75 |
| | Psicologia da Educação e da Aprendizagem | 75 |
| | Política e Legislação Educacional | 75 |
| | Educação e Relações Étnico-Raciais | 75 |
| TOTAL | 375 | |
| 3º | Geografia Física | 60 |
| | Fundamentos de Geologia | 60 |
| | História do Pensamento Geográfico | 60 |
| | Cartografia I | 75 |
| | Didática da Geografia I | 75 |
| TOTAL | 330 | |
| 4º | Geografia Regional | 60 |
| | Geografia Humana | 60 |
| | Geografia Política | 60 |
| | Geomorfologia | 75 |
| | Climatologia | 75 |
| TOTAL | 330 | |
| 5º | Geografia Econômica | 60 |
| | Geografia do Brasil I | 60 |
| | Hidrografia | 60 |
| | Cartografia II | 75 |
| | Metodologia do Ensino de Geografia | 75 |
| TOTAL | 330 | |
| 6º | Geografia Urbana | 60 |
| | Geografia Agrária | 60 |
| | Estágio Docente em Geografia I | 140 |
| | Pesquisa em Geografia | 60 |
| | Biogeografia | 75 |
| TOTAL | 395 | |
| 7º | Estágio Docente em Geografia II | 140 |
| | Geografia da População | 60 |
| | Geografia do Brasil II | 60 |
| | Geografia da Amazônia | 60 |
| | TCC I | 60 |
| TOTAL | 380 | |
| 8º | Geografia da Indústria | 60 |
| | Atividades Complementares | 200 |
| | Estágio Docente em Geografia III | 120 |
| | TCC II | 90 |
| | Geografia do Pará | 60 |
| TOTAL | 530 | |

Fonte: Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria da UFOPA.

¹⁰ Constatei posteriormente a elaboração deste quadro e das análises desenvolvidas que não há dois cursos de licenciatura em Geografia em vigor, uma vez que um deles é bacharelado e remanescente da Universidade Federal do Pará, de cujo Campus em Santarém resultou a criação da Ufopa. O curso ainda consta nos registros da Pró-Reitoria de Ensino até que haja integralização de todos os estudantes nele matriculados, ou que o curso seja extinto formalmente.

À semelhança dos cursos anteriormente analisados, a estrutura curricular deste também demonstra não contemplar nenhum componente acerca do componente curricular da Educação Básica “Ensino Religioso”.

Outro curso ofertado pela UFOPA, na perspectiva de formar professores (as) para a Educação Básica, é o de Licenciatura Integrada em Física e Matemática e, estudando o seu Projeto Pedagógico nos itens de interesse deste trabalho, constatei o que se segue:

No tocante às competências e habilidades esperadas de seus egressos, o PPC destaca que, dentre outras, “o egresso do curso [...] deverá apresentar [...] *capacidades, relacionadas às habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão*” (p.28) –Grifos meus - e, ao discorrer sobre Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Obrigatório, faz referência à Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, particularmente ao § 1º do Art. 12, ressaltando que “*A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso*” (p. 40). Mais ainda, ao falar sobre a prática como componente curricular, este Projeto afirma que “*A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.*” (p.41) – Grifos meus. Junte-se a isso que, como posto neste documento,

De acordo com as orientações legais indicadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em seu Art. 13, explicita que “*em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.*” (p. 41) – Grifos meus

Seguindo sua abordagem sobre a prática, continua

Nessa perspectiva, ‘prática’ como ‘componente curricular’ deve ser entendida como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se volta para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico. (p. 41-42).

Outra referência à Resolução que instituiu as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores encontra-se na página 43 desse documento, onde consta a seguinte redação

[...] a Prática de Ensino, no Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física, terá carga horária de 570 h, e será inerente as disciplinas do curso cumprindo o que preconiza a **Resolução CNE/CP Nº1**, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Tangente ao estágio, este estatuto afirma que ele

[...] por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor-formador, [...] *Visa não somente à regência em sala de aula, mas também à reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar.* (p. 45). – Grifos meus.

O PPC deste curso também manifesta o entendimento de que os cursos de licenciatura carecem de uma proposta de base comum, cujo eixo contemple uma ampla concepção de docência que englobe

[...] *as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico por meio de uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos –, uma ampla formação cultural.* (p. 45) – Grifos meus.

Como se pode constatar, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada de Matemática e Física, em diversas partes faz referência a dispositivos da Resolução que instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Entretanto, nele nada consta no tocante ao Ensino Religioso, enquanto componente curricular da Educação Básica. Isso posto, apresento, no quadro seguinte a organização de sua matriz/grade curricular:

Quadro 08: ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM MATEMÁTICA E FÍSICA

| NÍVEIS | COMPONENTES CURRICULARES | C/H |
|---------------|---------------------------------------|------------|
| 1º | Sociedade, Natureza e Desenvolvimento | 75 |
| | Estudos Integrativos da Amazônia | 75 |
| | Origem e Evolução do Conhecimento | 75 |
| | Lógica, Linguagem e Comunicação | 90 |
| | Seminários Integradores | 40 |

| | | |
|---|--|-----|
| | Interação na Base Real | 50 |
| | TOTAL | 400 |
| 2º | Língua Brasileira de Sinais | 75 |
| | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 75 |
| | Psicologia da Educação | 75 |
| | Seminários Integradores II | 25 |
| | Educação e Relações Étnico-Raciais | 75 |
| | TOTAL | 400 |
| 3º | Geometria Analítica | 60 |
| | Física Conceitual | 90 |
| | Polinômios e Números Complexos | 60 |
| | Matemática Elementar | 120 |
| | Física Recreativa | 45 |
| | TOTAL | 375 |
| 4º | Cálculo Diferencial e Integral com Funções de uma Variável | 90 |
| | Prática de Ensino de Matemática I | 45 |
| | Laboratório de Física I | 30 |
| | Metodologia de Laboratório de Física | 30 |
| | Física Básica I e Equações Diferenciais Aplicadas | 120 |
| | Conjuntos e Lógica | 60 |
| | TOTAL | 375 |
| 5º | Prática de Ensino de Física I | 45 |
| | Laboratório de Pesquisa II | 30 |
| | Física Básica II e Equações Diferenciais Aplicadas | 120 |
| | Álgebra Linear | 60 |
| | Cálculo Diferencial e Integral com Funções de Várias Variáveis | 120 |
| | TOTAL | 375 |
| 6º | Geometria Plana | 60 |
| | Fundamentos da Geometria | 60 |
| | Análise Combinatória | 45 |
| | Prática de Ensino de Matemática II | 30 |
| | Laboratório de Física III | 30 |
| | Estágio Supervisionado I | 60 |
| Física Básica III e Equações Diferenciais Aplicadas | 105 | |
| | TOTAL | 390 |
| 7º | Educação Ambiental | 60 |
| | Fundamentos da Educação Especial | 60 |
| | Mecânica Quântica | 90 |
| | Relatividade Restrita | 60 |
| | Relatividade Geral | 60 |
| | Eletromagnetismo Clássico | 90 |
| | Matemática Recreativa | 48 |
| | Fundamentos da Álgebra | 60 |
| | Física Básica IV e Equações Diferenciais Aplicadas | 105 |
| | Prática de Ensino de Física II | 30 |
| | Teoria dos Números | 45 |
| Estágio Supervisionado II | 105 | |
| | TOTAL | 813 |
| 8º | Mecânica Estática | 90 |
| | Estrutura da Matéria | 90 |
| | Física do Estado Sólido | 90 |
| | História da Ciência | 60 |
| | Tendências da Pesquisa em Educação em Ciência e Matemática | 60 |
| | Métodos Computacionais | 45 |
| | Estágio Supervisionado III | 120 |
| | Probabilidade e Estatística | 60 |
| | Mecânica Clássica | 60 |
| | TCC I – Elaboração do Projeto | 30 |
| | Geometria Espacial e Desenho Geométrico | 60 |
| | TOTAL | 765 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 9º | Fundamentos de Álgebra II | 60 |
| | Tecnologia para o Ensino de Física | 60 |
| | Modelagem Matemática | 60 |
| | Filosofia da Educação Matemática | 60 |
| | Ensino de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais | 60 |
| | Estágio Supervisionado IV | 120 |
| | Fundamentos de Análise | 60 |
| | Sequências e Progressões | 60 |
| | Física Moderna | 75 |
| | TOTAL | 615 |
| 10º | História da Matemática | 60 |
| | Matemática Financeira | 60 |
| | Epistemologia da Ciência | 60 |
| | Didática da Matemática | 60 |
| | Análise Real | 60 |
| | Variáveis Complexas | 60 |
| | TCC II – Elaboração e Apresentação | 60 |
| | Atividades Complementares | 210 |

Carga Horária Total do Curso: 3.668 Horas.

Duração do Curso: 10 (dez) semestres.

Fonte: Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria da UFOPA.

A despeito das reiteradas citações feitas, no PPC do curso em análise, à Resolução que instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, creio poder afirmar que em sua matriz/grade curricular não consta qualquer componente referente ao “Ensino Religioso” que, repito, não apenas é reconhecido como componente curricular, mas também como área de conhecimento.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados, bem como de suas matrizes/grades curriculares, permite que se façam algumas inferências quanto à observância das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação Docente, no tocante ao componente curricular da Educação Básica “Ensino Religioso”:

1. Exceto o Curso de Licenciatura Integrada em Biologia e Química, todos os outros a que tive acesso ao Projeto Político Pedagógico, este estatuto, de alguma forma, faz menção às diretrizes acima referidas.
2. Apesar das referências feitas a estas diretrizes nos Projetos Pedagógicos analisados, encontrei menções acerca da religiosidade/religião apenas nos dos cursos de Pedagogia, História e Informática Educacional, entretanto, não identifiquei, nas matrizes/curriculares estudadas, qualquer item referente à temática.
3. Embora nada tenha encontrado na matriz/grade curricular do Curso de História a respeito da religiosidade/religião, estudando o seu Projeto Pedagógico constatei que quando este se refere à oferta das disciplinas a discussão sobre a

religiosidade/religião aparece, como tema transversal, pelo menos em (6) seis delas: Antropologia e História, História da África I, História da África II, História do Brasil I, História do Brasil II e História do Brasil III.

Considerando os termos da **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**, a começar pelos seus arazoamentos introdutórios, alguns dos quais citados neste trabalho (p. 61 e 62) e os dispositivos que versam sua aplicabilidade, como é o caso do Art. 2º que determina sua aplicação “à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação” e em especial os que versam sobre o perfil dos egressos, as competências e habilidades deles esperadas, particularmente no tocante ao “Ensino Religioso”, proclamado não apenas componente curricular desse nível da Educação Nacional, mas também reconhecido como área de conhecimento, pergunto: não seria necessário rever a estruturação curricular desses cursos à luz de tais dispositivos, tendo em vista promover uma educação, também escolar, que efetivamente concorra para a formação integral dos educandos?

3. Educação Integral: Ideário ou Utopia?

Outra ideia em defesa da qual se vem advogando neste trabalho, diz respeito ao fato da educação se constituir numa necessidade humana, ou melhor, num direito humano fundamental, uma vez que, diferentemente dos demais animais os seres humanos, ao nascer, estão completamente desprovidos de qualquer especialização, a despeito disso, sendo dotados de um sistema nervoso altamente desenvolvido e complexo, nascem pródigos em potencialidades – tanto que, partindo desse pressuposto Comênius apresenta os seus ideais pansófico. Porém, para que essas potencialidades sejam desenvolvidas, e os seres humanos se humanizem, é necessário, primeiro que tomem consciência de suas limitações, de sua incompletude, de sua inconclusão para que, assim, tenham condições de adotar os mecanismos necessários à sua superação, de forma a se tornarem outros e melhores, podendo, inclusive, transformarem-se dos mais frágeis nos mais fortes animais. Assim, para compensar suas limitações biológicas, sendo dotados de privilegiado sistema nervoso, os seres humanos inventaram a educação, daí se poder afirmar que já desde as suas origens, este quefazer humano - a educação - tem como maior e mais genuíno propósito promover o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades. Talvez seja com base neste entendimento que Aquino (1980, p. 52), baseando-se em Ostrower, afirma que os seres humanos, para, de fato, se tornarem humanos, carecem desenvolver suas potencialidades, adquirindo conhecimentos e habilidades que lhes permitam “realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas” e, resguardadas eventuais diferenças de caráter teórico-metodológicas, Saviani (1984, p. 1) entenda ser a educação um fenômeno próprio dos seres humanos.

Assim, acredita-se razoável se poder afirmar que, conforme tais postulados, a educação, enquanto processo humanizante, já revela, desde as suas origens, seu propósito de promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Inclusive, quanto a essa questão, Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), referindo-se à educação tribal no comunismo primitivo, destaca, tanto a integralidade quanto a universalidade do processo educativo, afirmando que, nas comunidades primitivas a formação é integral, por abranger todo o saber da tribo e universal, pois todos os membros do grupo podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade.” (p.35).

Porém, como já dito anteriormente, a partir da divisão da sociedade em classes, esse processo passou a ser utilizado, pelos grupos dominantes, como instrumento mantenedor de seus privilégios e, portanto, de dominação sobre as camadas subalternas da sociedade. Desse modo, o ideário inicial de, através da educação, promover o desenvolvimento pleno do ser humano foi sendo desvirtuado de tal forma que, de instrumento de emancipação, a educação, na sua forma escolar, foi sendo transformada em processo alienador e, conseqüentemente, desumanizante.

Quanto à perda, ou melhor, a gradual destituição do caráter integral da educação, convém lembrar que Aníbal Ponce (2010), ao analisar a substituição do regime comunal primitivo pela sociedade de classes, denuncia que, ao compreenderem o papel estratégico da educação para a vida social, mesmo mantendo a sua função essencial de promover a integração dos indivíduos ao seu grupo social, as classes dominantes trataram de adaptá-la aos seus interesses, de modo que, a partir de então, a educação passou a ser por elas utilizada como instrumento de universalização de sua visão de mundo, tendo em vista a manutenção de seus privilégios, de forma que, a educação que antes era difusa, espontânea e homogênea, passou a ser sistemática e heterogênea, refletindo a heterogeneidade da própria sociedade, sendo utilizada pelos grupos dominantes como ferramenta para combater qualquer tradição contrária à sua cosmovisão, consolidar o poder das classes dominantes, mantendo sua dominação e impedir qualquer possibilidade de rebelião das camadas subalternas. Por conseguinte, afirma Ponce:

Para se eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. (2010, p. 36).

A partir dessa assertiva de Ponce, constata-se o caráter ideológico que permeia a atividade educativa no âmbito escolar, entretanto, jamais se deixou de considerar a educação como processo de formação do ser humano, isto é, o meio através do qual se pode promover o desenvolvimento de suas potencialidades inatas para que ele se torne efetivamente humano, tanto que a esse respeito Morin (2003), afirma ser a 'Educação' uma palavra forte que, continua esse estudioso francês,

citando “um certo Robert”, implica na “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano” (p.10). Por isso, ao discutir sobre educação e ensino, esse autor lembra que da mesma forma como os termos se confundem, eles também se distanciam. Frente a tal constatação torna-se imprescindível compreender que, continua o autor de *Introdução ao Pensamento Complexo*, “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”, e, falando do “ensino educativo”, afirma:

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Kleist tem muita razão: ‘O saber não nos torna melhores nem mais felizes.’

Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas. (p. 11).

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a temática Educação Integral, buscando demonstrar que, mais do que um ideário a ser preservado, trata-se de uma Utopia a ser perseguida, no intuito de se construir um projeto educativo que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno do ser humano, tal como preconiza a legislação educacional brasileira, dando-se um destaque especial à relação Religiosidade e Escolarização que, a partir do Iluminismo (século XVIII), tem se constituído em um dos impasses a serem superados para que a educação, de fato, possa contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A compreensão desse processo de destituição do propósito originário da educação integral, com vistas à promoção do desenvolvimento pleno do ser humano, exige conhecimento histórico, porém, para tanto, a história precisa ser vista na perspectiva defendida por Plekânov que, em **A Concepção materialista da história**, afirma que, enquanto ciência, a história não deve se contentar em saber como as coisas aconteceram, mas, muito mais que isso, deve procurar entender “por que se passaram de tal maneira e não de outra” (1980, p. 9 -10). Tendo como referência esse ensinamento, procurar-se-á reunir alguns aspectos da história da educação que permitam entender de que forma as coisas ocorreram para que esta valiosa invenção humana – a educação -, destituída de seu propósito original, ou

melhor, tendo tal propósito distorcido, fosse transformada em tão eficiente instrumento de manipulação das massas nas sociedades de classes.

Desse modo, a história da educação nos ajuda a entender que essa transformação ocorreu em decorrência do caráter político da luta pela sobrevivência e, portanto, da educação. Como afirma Manacorda (2010, p. 427) “[...] os próprios testemunhos que o passado nos oferece induzem razoavelmente a não falar de pedagogia com ares pedagógicos”, pois, como afirma o mesmo estudioso italiano, “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (p. 432), o que, a meu ver, já se pode inferir da declaração de Ponce, acima citada, segundo a qual, a partir da divisão da sociedade em classes a educação passou a ser utilizada para combater qualquer tradição inimiga, consolidar o poder da classe dominante como classe dominante e inviabilizar ou dificultar qualquer possibilidade de rebelião das classes subalternas, tanto que, na visão deste autor, a partir da substituição do regime comunal primitivo pela sociedade de classes “*No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca.” (p. 36). Grifos do original

Entretanto, considerando que um dos fins da educação é a socialização, isto é, a integração do indivíduo ao seu grupo social, Maia (1998, p. 10) afirma que “toda educação é aprendizagem, mas nem toda aprendizagem leva à educação”, pois, para ser considerada educativa a aprendizagem deve resultar na integração do indivíduo ao seu grupo social. Levando-se em conta que, como afirmado antes, os seres humanos nascem desprovidos de qualquer especialização, tudo em que venham se tornar quando adultos resulta das aprendizagens adquiridas no convívio social e, nesse convívio, podem adquirir aprendizagens que levam não à integração social, mas, ao contrário, à marginalização, este aprendizado, portanto, não pode ser considerado Educação. Partindo desse pressuposto e, baseando-se nos resultados da educação nas comunidades primitivas, segundo os relatos de Ponce (2010), parece possível inferir-se que, apesar de assistemática, ametódica, difusa e espontânea, a educação nunca foi tão eficiente em seus resultados. Pois, quanto a este aspecto, assim se manifesta o autor de *Educação e Luta de Classes*:

Apesar de entregues ao seu próprio desenvolvimento [...] nem por isso as crianças deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente: adultos tão idênticos uns com os outros que Marx dizia, com justiça, que ainda se encontravam ligados à comunidade por um verdadeiro cordão umbilical. (p. 19).

No entender de Pinto (1989), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (p. 29), em assim sendo, para que a escola pública possa oferecer Educação Integral é necessário superar a sociedade de classes, por esta razão, se fez referência quanto à suspeição da impossibilidade de implementação, nas escolas públicas, de um processo educativo que se pretenda integral, afinal, como afirma PONCE, identificando-se com os interesses do grupo, os fins da educação (no caso, escolar) derivam da estrutura do ambiente social. Nesse sentido, acredita-se que um dos impasses para se implantar a Educação Integral seja a divisão da sociedade em classes, pois,

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros de modo espontâneo e integral [...]. (PONCE, 2010, p. 21).

Como já dito anteriormente, Maria Lúcia de Arruda Aranha destaca o caráter integral da formação promovida pela educação nas comunidades tribais primitivas, antes da criação de uma instituição específica responsável por este mister nas, assim chamadas, sociedades civilizadas, no caso, a escola.

Quanto à perda do caráter integral da educação praticada nas comunidades primitivas, decorrente do surgimento da sociedade de classes, Ponce (2010) registra a seguinte declaração do estudioso italiano Saverio Dominici: “*A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral*” (p. 28 – Grifos do original). Porém, relatos históricos revelam que, na realidade esse ideário nunca se perdeu, ele apenas foi desvirtuado, em decorrência da própria divisão gradual da sociedade em classes antagônicas, sendo oportunamente retomado, agora, porém, como privilégio de classe. Entretanto, mesmo esse ideário tendo sido preservado ao longo do tempo, como se procurará ver a seguir, enquanto permanecer a divisão entre

pensadores e fazedores, planejadores e executores, burgueses e trabalhadores, capital e trabalho, teoria e prática, ou, em outros termos, trabalho intelectual e trabalho manual, o restabelecimento desse ideário - de se buscar, através da educação, o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas – deve se constituir num permanente desafio a todos aqueles e aquelas que estiverem comprometidos e comprometidas com a construção de uma sociedade igualitária e justa que esteja a serviço da humanização.

A gradual substituição do sistema comunal primitivo pela sociedade de classes fez com que os interesses deixassem de ser comuns a todos os membros do grupo social até se tornarem antagônicos, o que, por sua vez, provocou também o aparecimento de diferentes educações, cada uma das quais buscando fins específicos, de conformidade com as definições dos dirigentes da sociedade. O que é dito por Ponce (2010), da seguinte forma:

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores – cada vez mais explorados – trouxe necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.* As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. (p. 26). Grifos do original.

Segundo Mário Alighiero Manacorda (2010), já no antigo Egito, de onde “nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre [...] a educação” (p.21), é possível constatar

[...] a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e instrução “institucionalizada” como [...] formação do governante [...]; trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. (P. 427).

Ora, se a educação, como afirma Álvaro Vieira Pinto (1989) “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” (p.29), nas sociedades de classes, ela torna-se no “processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as

condições fundamentais da sua própria existência” (Idem, p. 171). Então, a partir da divisão da sociedade em classes diferentes e, paulatinamente antagônicas, a educação fica impossibilitada de alcançar seu propósito original, qual seja: promover o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Entretanto, ainda que, nas sociedades de classes a educação sempre esteja a serviço das classes dominantes (PONCE, 2010, p. 165), seu propósito fundante jamais foi esquecido, tanto que, mesmo nos dias atuais, quando a sociedade de classes de tudo faz para se “eternizar” e, assim, inviabilizando a concretização desse intento:

É difícil encontrar em educação uma lei que não faça menção à *educação integral* como meta primordial do sistema educacional de uma nação. Sem dúvida, se analisarmos o preâmbulo e as finalidades da lei de educação de qualquer país, é possível notar que, de maneira mais ou menos explícita, o objetivo principal da educação do aprendiz é o desenvolvimento pleno, a educação integral, a educação de todas as potencialidades, etc. (R. YUS, 2002, p. vii). Grifos do original.

Dialogando com a História é possível constatar que, jamais tendo sido esquecido, o ideário de uma educação integral vem se manifestando ao longo do tempo, sob variadas matizes, em diversas sociedades e em diferentes épocas como, por exemplo, na Grécia Clássica, particularmente na “decantada democrática” Atenas, onde tal ideário, como privilégio das elites de então, é retomado sob a denominação de *Paidéia*, expressão, segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha, criada por volta do quinto século antes da era cristã, para expressar “um ideal de *formação* constante no mundo grego” (ARANHA, 2006, p. 62). Sobre a matéria, assim se expressa esta estudiosa brasileira:

A educação grega estava, portanto, centrada na formação integral – corpo e espírito -, embora, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época ou o lugar. (p. 61).

Ainda referindo-se à questão, continua a mesma autora “A ênfase dada a formação integral deu origem a um conceito de complexa definição [...] à *paidéia* [...] que exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. (p. 62), uma vez que:

[...] os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao indivíduo ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”. (ARANHA: 2006, p. 61).

É sabido que após a dominação militar da Grécia por Roma, os conquistadores romanos acabaram sendo conquistados pela cultura helênica e, com esse processo de helenização do império, os ideais gregos foram absorvidos pelos romanos, de modo que, no campo da educação, a *paidéia* grega torna-se na *humanitas* romana, o que é dito, por Aranha, nos seguintes termos: “O conceito de *paidéia*, entre os gregos, influenciou o que os romanos, nos tempos de Cícero, iriam chamar de *humanitas* e que abrangia a formação integral do ser humano.”. (p. 63).

Manacorda (2010), referindo-se à educação romana e seus ensinamentos, também faz referência ao caráter integral dessa educação, quando afirma que:

No seu conjunto, esta educação visava, segundo Quintiliano, formar um homem completo [...] porque o orador devia ter competência para falar de tudo [...]. Por isso achava que não era completa uma educação em que faltasse alguma coisa, por pequena que fosse. (p.114).

Devido à cristianização do Império Romano e a conseqüente prevalência da mentalidade teocêntrica, característica do mundo medieval, o ideário da educação integral, buscado pela educação no Comunismo Primitivo e preservado no mundo antigo, mesmo que de modo distorcido, em função do surgimento das classes sociais, expresso na *Paidéia* Grega e na *Humanitas* Romana, é reprimido por séculos, vindo, posteriormente a ser resgatado pelo movimento Humanista Renascentista do século XVI. Entretanto, como “Todos os pedagogos do Renascimento [...] eram filhos de burgueses ricos” (PONCE, 2010, p. 110), a educação integral passa a ser defendida como privilégio dessa nova classe social: a burguesia, o que prevalece até os dias atuais (e continuará prevalecendo enquanto persistir a sociedade de classes). Mesmo assim, convém destacar que, a partir do século XVIII, no bojo do movimento iluminista, constata-se uma tendência de universalização de uma proposta de educação com características próximas do que se poderia considerar como educação integral, fato que pode ser confirmado na seguinte declaração de Aranha (2006): “Apenas no Iluminismo do século XVIII veremos uma tentativa de estender a formação humanística a todos, num ideal de educação universal” (p. 63). Sobre esta formação humanística universal, continua a mesma autora:

A cultura universalizada pode ser expressa na palavra *humanitas* – no sentido literal de humanidades e, mais propriamente, de

educação, cultura do espírito -, algo equivalente à *paidéia* grega. Distinguindo-se desta, no entanto, por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o ser humano, em todos os lugares. (ARANHA, 2006: 89) – Grifos do original.

Na perspectiva de que os fragmentos históricos citados tenham sido suficientes para demonstrar a manutenção das aspirações originais da educação ao longo da História, acredita-se seja conveniente lembrar que as classes dominantes, além de adaptar tais objetivos aos seus interesses, têm sido muito zelosas em criar os mecanismos que lhes permitam manter o controle e a vigilância permanente sobre esse quefazer humano. Para tanto, através do Estado, sua principal instância de intervenção na sociedade, criaram a Escola, instituição à qual, segundo Saviani, foi conferida como primordial tarefa socializar o saber sistematizado (1984, p. 2). Saber este, nas sociedades de classes, selecionado e organizado de conformidade com os interesses dos dirigentes, tendo em vista manter as estruturas sociais vigentes, pois “Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada” (PONCE, 2010, p. 28 – Grifos do original). Por isso, um dos impasses a ser superado para que se possa vislumbrar a possibilidade de implementação de uma educação de fato integral é a superação da sociedade de classes, pois:

Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e professores continuará sendo um regimento, que, como os outros, defende os interesses do Estado. (PONCE, p. 185).

Assim, mesmo que a educação vise promover o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, o Estado, representando os interesses dos grupos dominantes, desde os tempos mais remotos, compreendeu a necessidade de manter o controle permanente e contínuo de tudo o que é feito pela Escola, mesmo quando esta é mantida por particulares, para evitar a difusão de ideais e aspirações que ameacem os interesses das classes dominantes e, em consequência, suscitem mobilizações e levantes das camadas subalternizadas. É desse modo e com este propósito que surgem os programas oficiais de ensino. Sobre esta questão, Ponce (2010), discorrendo sobre a educação na Grécia Clássica, já por volta do quinto século antes da era cristã, afirma:

O Estado compreendeu a necessidade de controlar de modo mais minucioso o ensino das escolas, de modo a impedir que as crianças fossem contaminadas por ideais subversivos [...] E não decorrerão muitos anos até que apareçam pela primeira vez os programas oficiais. (p. 57).

Quanto ao extremado zelo e vigilância permanente das classes dirigentes no tocante aos seus interesses, de um modo geral, e à educação, em particular, como ilustração, convém citar a reação da “democrática” Atenas às ameaças suscitadas pelas propostas dos sofistas à sociedade ateniense da época.

De que modo reagiram as classes dirigentes contra a irrupção de novas classes, que as ameaçavam nos terrenos econômico, político, religioso, moral e educacional? Por meio de um poderoso movimento de terror político e de vigilância pedagógica. Um decreto instigado pelo adivinho Dispeites exigiu que o povo denunciasse todos os que não prestavam homenagem às coisas divinas, ou que ensinavam teorias heterodoxas a respeito das coisas celestes, e os culpados começaram a cair, um atrás do outro: Anaxágoras, acusado de impiedade em 433 a.C., Diágoras, que teve a cabeça posta a prêmio no ano 415 a.C., Protágoras, que foi desterrado, e Sócrates, que foi condenado a beber cicuta no ano 399 a. C.. Essa perseguição não visava apenas as pessoas, atingia também os livros. [...]. Assim, a “luminosa” Atenas castigava com um auto-de-fé os que haviam ousado pensar em desacordo com as normas consagradas. (PONCE, 201, p.57).

Como muito bem lembrado por Ponce (2010), “[...] o Estado tem dado repetidas provas de que considera a escola como um instrumento para assegurar o seu próprio domínio” (p.164), pois estando estreitamente ligada “à estrutura econômica das classes, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes” (p. 170). Por isso, continua nosso interlocutor, “Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça.” (p. 171).

Hodiernamente, a intervenção do Estado na sociedade se dá através das chamadas Políticas Públicas, as quais, quando direcionadas às áreas sociais, como é o caso da educação, tornam-se Políticas Sociais, que, conforme Eloísa Höfling (2001) são “formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (p. 31). Entretanto, embora esta estudiosa afirme que as Políticas Sociais tenham “suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no

desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (p.31), os fragmentos históricos acima citados revelam que, desde muito antes o Estado interfere no campo educacional, tendo em vista evitar a difusão de ideais que ameacem a ordem vigente. Por sinal, Manacorda (1995) faz referência à intervenção do Estado Egípcio no campo educacional, em época bem mais remota que a dos atenienses com relação aos sofistas, pois, segundo esse estudioso italiano, para evitar que “algum orador do povo, um *meduti*” ousasse ocupar o lugar de dirigente, se fez necessário fundamentar “uma formação mais sistemática do homem político” (p. 19). Desse modo, a educação egípcia, até então promovida por particulares, os “demagogos”, a partir do “Médio Império” (p. 20), passa a ser responsabilidade do Estado, de modo que no “Novo Império” (p. 30) ocorrerá a “generalização e consolidação da escola”. Tal como ocorrera no antigo Império Egípcio, com relação à formação dos escribas pelos *Meduti*, e na “democrática” Atenas, com relação aos *Sofistas*, acontecerá, mais tarde, na “gloriosa” Roma, com relação aos *Retores*, e assim por diante. O que evidencia que, nas sociedades de classes, os grupos dominantes estão sempre de prontidão para evitar a difusão de ideias que ameacem a ordem estabelecida e, nesse campo, a educação jamais foi esquecida.

Ora, se a educação é campo estratégico de atuação do Estado para a manutenção das estruturas vigentes, imagina se este (o Estado) vai negligenciar quanto à formação dos profissionais responsáveis por este mister! Para essa missão, se faz necessário formar um grupo de teóricos que, através de sua palavra, conscientemente ou não, escondam as verdadeiras exigências da classe que representam (PONCE, 2010, p. 171) e assim procedendo, esses ideólogos da burguesia acabam por difundir, entre os (as) educadores (as), a crença de que, através da escola, é possível salvar as almas dos pequeninos. Quanto a isto, este mesmo autor afirma:

[...] enquanto até o mais escondido rincão da sociedade capitalista tudo está construído e calculado para servir aos interesses da burguesia, o pedagogo [melhor dizendo, o educador e a educadora] pequeno-burguês acredita que é capaz de salvar as almas das crianças por que, nas poucas horas em que elas passam na escola, ele [e ela] se [esforçam] esforça por ocultar-lhes o mundo por detrás de uma espessa cortina de fumaça. (PONCE, p.180).

Desse modo, acredita-se procedente a tese de que, enquanto guardião dos interesses das classes dominantes, o Estado jamais tenha deixado de se preocupar

com a educação e, portanto, com a formação dos profissionais para atuar nessa área, de modo a viabilizar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos pelos grupos dirigentes. Por isso, parece razoável afirmar que, os frequentes queixumes quanto à ausência de políticas educacionais em determinados locais, na realidade, expressam a falta de legitimidade social e pedagógica das políticas de formação docente implementadas pelo Estado e que, em consequência, pouco ou nada contribuem “para a superação dos reais problemas que afetam o cotidiano” escolar (COLARES & COLARES, 2013, p. 86). Assim, nas sociedades capitalistas, como é o caso da brasileira, a educação, na prática, está estreitamente vinculada a objetivos econômicos, mesmo que a retórica política e legal do Estado preconizem o seu propósito de, através da educação, contribuir para o desenvolvimento pleno do educando, tanto que estes estudiosos assim se expressam sobre a questão em tela:

As políticas educacionais oficiais, entre as quais aquelas que se destinam a formação de professores, estão impregnadas de concepções que objetivam o crescimento econômico [...], daí que continuam estes pesquisadores brasileiros], quase sempre as políticas educacionais revelam-se muito mais voltadas para uma educação que acentua o saber utilitário e pragmático requisitado pelo mercado na sua busca incessante por produtividade lucrativa. (COLARES & COLARES, 2013, p. 89 – 90)

Ora, se a subordinação da educação à economia, nas sociedades capitalistas, impossibilita a concretização do ideário original de promover o desenvolvimento pleno do ser humano, necessário se faz que esse ideário seja preservado e sirva de estímulo a todos os profissionais que atuam na área, no sentido de levá-los a continuar lutando, individual e coletivamente, com o fito de, através de seu trabalho e engajamento, promoverem o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas. Trata-se do exercício da contra hegemonia no processo educacional. Desta forma, contribuiriam para resgatar o verdadeiro e fundamental propósito da educação, qual seja: promover a humanização dos seres humanos, o que implica, portanto, na superação de muitos impasses e dilemas surgidos, ao longo da evolução da humanidade, dentre os quais destaca-se o histórico conflito Religiosidade X Escolarização entendido, neste trabalho, como inerente à discussão da integralidade do ato educativo, uma vez que em todos os tempos e lugares há uma manifesta preocupação com aspectos que vão além das explicações puramente racionais, haja vista, a forte e permanente influência que a religião exerce na sociedade, de um modo geral e na vida das pessoas, em particular.

Assim, diante do exposto, creio poder afirmar que, tendo em vista o originário propósito da educação de promover o desenvolvimento pleno do ser humano, a Educação Integral deva ser considerada não apenas como um ideário a ser preservado, mas, muito mais que isso, deve ser encarada como a Utopia que move os profissionais da educação no sentido de, através do exercício da docência, contribuam para a formação de seres humanos plenos, capazes de compreender a complexidade característica da sociedade dita globalizada, identificando e respeitando as diversas diferenças nela existentes, possibilitando, assim, a superação de todas as formas de discriminação que, ao longo da história humana, têm suscitado atitudes de intolerância, as quais, por sua vez, provocam conflitos e levantam barreiras entre os seres humanos. E, nesta empreitada, creio ser indispensável também um conhecimento sério e crítico, acadêmico e científico do fenômeno religioso.

4. Educação integral e a superação do histórico conflito religiosidade e escolarização

Sabe-se que o ser humano, diferentemente de todas as outras espécies de animais, nascendo desprovido de quaisquer especialidades, para superar suas fragilidades biológicas e adquirir as características que lhe confirmam humanidade, carece passar por um longo processo de aprendizagem que se estende ao longo de toda a sua existência, e se realiza na relação com o mundo e com seus semelhantes, na luta pela sobrevivência: a educação. Daí se dizer que esse processo educativo é vida e, como tal, “é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1984, p.1). Desse modo, para compreender a natureza da educação se faz necessário também conhecer a natureza humana (Idem) e, a compreensão da natureza humana exige resposta ao questionamento, possivelmente, mais intrigante e perturbador, com o qual a humanidade se tem deparado em todos os tempos, qual seja: Quem é o Ser Humano? Ora, se à educação compete promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, parece razoável afirmar que essa questão se coloca de forma mais incisiva aos profissionais responsáveis por tal serviço, que são os educadores e educadoras.

Convém ressaltar que a pergunta sobre quem seja o ser humano se constitui numa questão de fundamental importância e num problema de difícil solução, que tem acompanhado a humanidade ao longo de toda a sua história, tanto que tem merecido a atenção de estudiosos desde os tempos mais remotos. Mesmo assim, diante da insuficiência das respostas até então formuladas, ainda hoje, continua se impondo a cada ser humano, em particular, e à humanidade, como um todo. Dada a relevância dessa temática, particularmente a educadores e educadoras, a quem cumpre promover a formação do ser humano, convém lembrar o entendimento do estudioso italiano Battista Mondin, citado nas páginas 38 e 41 deste trabalho, para quem a questão sobre quem seja o ser humano é tão fundamental que é impossível diante dela adotar uma atitude de indiferença ou superficialidade, uma vez que o direcionamento da vida (tanto pessoal quanto social) carece de sua resposta, por isso, ela se constitui numa questão inevitável, incontornável e intransferível, portanto, exigindo uma análise atenta, ampla, cautelosa e o mais completa possível.

A resposta à questão “O Homem: quem é ele?”, parece ser, portanto, de fundamental importância a todos que se dedicam à tarefa de educar, posto que a resposta a ela dada é que norteará a ação destes profissionais, no intuito de buscar concretizar o “pretensioso” propósito de promover o desenvolvimento pleno dos educandos. Melhor dizendo, se à educação compete promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, parece razoável afirmar que essa questão se coloca de forma mais incisiva aos profissionais responsáveis por tal serviço: os professores (as). E, apesar da insuficiência das repostas até então apresentadas sobre a matéria, para que o trabalho educativo seja desenvolvido de modo coerente com seus verdadeiros intentos, cumpre considerar o que de melhor já foi produzido sobre a temática, mesmo considerando-se os limites e a provisoriedade de tais formulações, uma vez que, possivelmente, devido à tão grande complexidade do ser humano jamais se consiga responder a contento a esta tão intrigante quanto fundamental pergunta: “O Homem, quem é ele?”, haja vista a ausência de uma resposta a esta questão impossibilitar que o ato educativo cumpra seu objetivo fundamental que, como já dito reiteradamente, é promover o desenvolvimento pleno do ser humano.

A resposta a esse questionamento, por sua vez, implica na identificação dos diferentes aspectos, ou melhor, das diversas dimensões que caracterizam os seres humanos e que os tornam seres singulares. Diante disso, é necessário que se faça uma análise criteriosa, cautelosa, abrangente e, o mais completa possível de todos os traços capazes de contribuir para a compreensão dos caracteres definidores da natureza humana, o que, como já dito anteriormente, tem sido feito por diversos estudiosos que, ao longo da história humana, preocuparam-se com essa questão. Assim, com base nesses pressupostos e considerando a insuficiência do método científico para dar uma resposta satisfatória à questão, Mondin, adotando os postulados da fenomenologia apresenta a sua concepção de ser humano, segundo a qual este é um ser decadimensional, como demonstrado na página 41 deste trabalho: *Homo Somaticus, Homo Vivens, Homo Sapiens, Homo Volens, Homo Loquens, Homo Socialis, Homo Culturalis, Homo Faber, Homo Ludens e Homo Religiosus*.

Apesar de não haver unanimidade entre os estudiosos quanto à quantidade das dimensões constitutivas do ser humano, tudo indica haver alguma convergência quanto ao seu caráter pluridimensional, o que é afirmado por pensadores diversos desde a Grécia Clássica, como Platão e Aristóteles, até os mais atuais, como Battista Mondin, Edgar Morin, dentre outros. Admitida tal constatação, tendo como fundamentação as análises feitas pelo estudioso acima mencionado, tentar-se-á argumentar acerca da impossibilidade de promover o desenvolvimento pleno do ser humano, através da educação, sem se levar em conta, não apenas, mas também, a religiosidade que, segundo este estudioso, é uma das dimensões caracterizadoras da condição humana.

Como se pode constatar, segundo os estudos desse pesquisador italiano, a religiosidade é apontada como uma das dimensões constitutivas do ser humano. Ora, se a educação integral deve promover o desenvolvimento pleno do educando, e a escola é a principal instituição social responsável por esse processo, as questões relativas à religiosidade, tanto quanto as demais, não pode ser desconsiderada pelo sistema educacional, mesmo porque, além de promover o desenvolvimento pleno do educando, cabe à educação formar o indivíduo para o exercício da cidadania, o que implica, necessariamente, preparar as pessoas para participarem ativamente da vida social, a qual também é influenciada pelo fenômeno religioso, posto que a religião é um importante componente cultural.

Há muito a religião tem sido usada inescrupulosamente como instrumento alienador, tanto que nos dias atuais, não raramente, se ouve falar de práticas charlatães, através das quais “certas lideranças religiosas” enriquecem à custa da extorsão exercida sobre seus fiéis. Ora, se cabe à educação “formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, p. 59, *In* MOLL, 2012), o sistema educacional, como um todo, e a escola, em particular, não pode desconsiderar o fenômeno da religiosidade no processo de formação das novas gerações, sob pena de deixar os educandos e a sociedade, como um todo, reféns dos aproveitadores de plantão que, diante dos incautos, não hesitam em tirar proveito. Convém lembrar que para formar pessoas livres e criativas a educação precisa empenhar-se em preparar indivíduos capazes de acessar as mais diversas fontes de informação que lhes permitam dominar os

mais variados assuntos que afetam suas vivências cotidianas e, para ser exitosa nesta tarefa, vale registrar o que afirma Hugo Assman:

A educação só consegue bons “resultados” quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber “acessar” fontes de informação sobre os mais variados assuntos. (2011, p. 32).

Não resta dúvida que o fenômeno religioso é um aspecto marcante e persistente na História humana, tanto que, independentemente dos indivíduos pertencerem ou não a uma Igreja, professarem ou não uma confissão religiosa, abraçarem ou não uma doutrina, a religiosidade se manifesta em todas as sociedades, tanto que, a esse respeito, Luzia Sena assim se manifesta:

[...] não há dúvidas de que o sentimento religioso é uma constante na história humana; independentemente da região planetária, época ou sociedade, sempre encontramos manifestações de uma busca de relacionamento com forças misteriosas e poderosas que entendemos superiores ou anteriores a nós, homens e mulheres. (2007, p. 15).

João Décio Passos é outro estudioso que também salienta, não apenas, a persistente presença da religião na história humana, mas, e principalmente, a influência que ela exerce na vida, tanto das pessoas individualmente quanto na sociedade como um todo. Daí que, argumentar-se que se o Estado brasileiro reconhece legalmente que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento pleno da pessoa e formá-la para o exercício da cidadania, os problemas relativos à religiosidade devem ser considerados no processo de escolarização, visto que:

A religião não é coisa tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou tão-somente das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Portanto, a discussão [sobre a temática religiosidade e escolarização] não se inscreve, fundamentalmente, na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e seus espaços, [conforme afirmou Paulo Mendes Pinto]. (PASSOS, 2007, p. 36) – Grifos meus.

Na atualidade, diante do processo de globalização, muito se ouve falar da necessidade de se educar os indivíduos para respeitar a diversidade e o multiculturalismo cada vez mais presentes, como características também cada vez mais marcante das sociedades globalizadas o que exige, portanto, um processo de escolarização que promova a formação de indivíduos capazes de perceber,

considerar e valorizar o diferente e, em consequência, saibam conviver respeitosamente com ele, haja vista a diversidade ser um traço característico da humanidade. Daí a necessidade de

Uma educação que considere e respeite a diversidade [...] capaz de promover mudanças substanciais nas relações entre os diferentes [...], atentando para o fato de que a mera aceitação do outro, do diferente, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais. (COLARES & COLARES, 2010, p. 2).

Dessa forma, um currículo que pretenda desenvolver uma educação compatível com o acima exposto não pode prescindir das questões relativas à religiosidade, posto que, no mundo globalizado, a diversidade cultural e religiosa exige uma visão crítica das pessoas, de modo que elas saibam conviver, como dito antes, respeitosamente com os outros, compreendendo e valorizando o diferente. Nesta perspectiva, as questões pertinentes à religiosidade também não podem ficar à margem do processo de escolarização, posto que,

No mundo globalizado, as diferenças culturais e religiosas misturam-se e confrontam-se [...] na vida cotidiana e desafiam os cidadãos a terem sobre elas uma visão e uma postura. Visão crítica, tolerância [respeito] e relacionamento com as alteridades, hoje tão efervescentes, são pautas atuais indispensáveis da educação para a plena cidadania. (PASSOS, 2007, p. 37 -38).

Em 2002, foi publicado no Brasil o livro **EDUCAÇÃO INTEGRAL: Uma educação holística para o século XXI**, da autoria de Rafael Yus, traduzido para o Português por Daisy Vaz de Moraes, no qual, o autor, entendendo Educação Integral como Educação Holística, afirma:

A tradição holística tem suas raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII, incluindo os românticos como Rousseau, Pestalozzi, entre outros, assim como os liberais, os humanistas, os transcendentalistas, etc., passando por reconhecidos, e ainda influentes, pedagogos do início do século XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, Ferrer e Guardia, Dewey, Decroly, etc. (YUS, 2002, p. 13).

E mais ainda, continua o mesmo autor:

O termo *Educação Holística* foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser

considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais *inatos da natureza do ser humano*. (Idem, p. 16). Grifos do original.

Pode-se até aceitar que a expressão *Educação Holística*, como pretende YUS, tenha sido “proposto pelo americano R. Miller”, entretanto, no diálogo feito com a História, tendo como referência contribuições de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Mario Alighiero Manacorda e Aníbal Ponce, foi possível constatar que, desde as suas origens, a Educação sempre teve como propósito promover o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas. Desse modo, parece bastante aceitável a tese de que, a educação, enquanto processo humanizante, já surge com a pretensão de promover o desenvolvimento pleno de todas as faculdades humanas, isto é, a Educação Integral é um ideário muito antigo que, inclusive precede o surgimento da Escola. No entanto, com o surgimento da sociedade de classes, esse ideário, mesmo sendo distorcido e adaptado aos interesses dos grupos dominantes, jamais foi esquecido, tanto que ele reaparece na Antiguidade Clássica, na *Paidéia* Grega e na *Humanitas* Romana, reprimido durante o período Medieval, ressurgiu no *Humanismo* Renascentista do século XVI, é defendido por teóricos do século XVII, como, por exemplo, nos ideais pansóficos de Comênius. E, como já posto anteriormente, a partir do século XVIII, no bojo do movimento Iluminista, verifica-se uma tendência “de estender a formação humanística a todos” (ARANHA, 2006, p.60).

Mesmo que o ideário da Educação Integral venha sendo preservado ao longo da História, como atestam os testemunhos apresentados, é imprescindível que se considere sua inviabilidade nas sociedades de classes, posto que, para sua efetiva implementação faz-se necessário a superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual, característica fundamental de tais sociedades. E mais, a preservação do ideário de uma Educação Integral e sua defesa nas sociedades de classes exige muita cautela da parte dos educadores e educadoras, haja vista a habilidade que os grupos dominantes têm demonstrado, ao longo da história, no sentido de preservar seus privilégios, inclusive aproveitando-se da “boa fé” das pessoas que, por falta de uma compreensão mais clara do fenômeno religioso, acabam se tornando presas fáceis de charlatões inescrupulosos, aproveitadores da

ignorância alheia. Desse modo, uma educação que se pretenda integral jamais pode desconsiderar os fenômenos relativos à religiosidade, haja vista a religião ser “presença constitutiva das existências humanas” (SENA, 2007, p. 19), pois, falar em religião “[...] é falar em umas das forças mais profundas de movimentação da humana e intensa busca pelo sentido de tudo que nos cerca.” (Idem, p. 16), ou melhor, ainda, como afirma o Professor Pedro Paulo Funari, do instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH da Universidade de Campinas – UNICAMP, a religiosidade possivelmente seja “o único critério que realmente distingue o ser humano dos outros animais” (ALVES FILHO, 2009, p. 5).

Diante do exposto, creio ter demonstrado a necessidade de contemplar as questões da religiosidade no processo educacional para que a educação promova o desenvolvimento pleno do ser humano. Entretanto, para que isso ocorra, cumpre superar o conflito estabelecido entre essas duas cosmovisões – a científica e a religiosa (Ciência e Fé/Religião). Conflito este que teria surgido, segundo Frei Betto (2011, p. 63 e 64) entre os anos de 1869 e 1870, quando o Papa Pio IX proclamou o dogma da infalibilidade papal e foi acirrado mais ainda com a publicação de duas obras ainda no século XIX (BETTO, 2011, p. 229), quais sejam: *History of a conflict between religion and Science*, de J. W. Draper (1874) e *A history of the warfare of the Science with theology in Christendom*, da autoria de Andrew D. White (1896). Porém, apesar desse conflito, é necessário considerar que ambas, religião e ciência, fazem parte do cotidiano das pessoas e, como tal, influenciam sobremaneira, tanto nas relações pessoais quanto sociais, até mesmo as de nível internacional, pois, como afirma Gleiser (2011):

[..] as duas [ciência e fé] satisfazem uma função que essencialmente é a mesma, que é apaziguar os anseios humanos. Muito antes das ciências, as várias religiões já se propunham a contar a história da origem do cosmos e das pessoas, de como nós surgimos aqui e qual o nosso papel nesse grande panorama cósmico. E por que isso? Porque elas buscavam respostas para essa inquietude de querer saber “quem somos nós”, questão tão antiga que é quase um clichê, mas que na verdade é tão fundamental. (p. 166-167).

Embora se declarando agnóstico, o físico brasileiro Marcelo Gleiser, defende a superação do conflito entre Ciência e Fé por entender que este confunde muito as pessoas, levando-as, inclusive a usar a ciência fora de contexto, buscando nela o que ela não pode dar, bem como por causa do oportunismo que faz com que, por

ingenuidade, pessoas se deixem explorar em sua fragilidade espiritual. Afirmação feita pelo Autor, nos seguintes termos:

Essa postura confunde muito as pessoas, não? Acham que, com o avanço da ciência, a religião se faz desnecessária. Portanto, vão buscar na ciência apoio e respostas para questões que a ciência não se propõe a responder. Por isso que vemos a proliferação de cultos da “Nova Era”, convergências harmônicas, curas quânticas, etc como líderes espirituais, enfim, são todas tentativas de explorar noções científicas como amparo espiritual. Acho isso um grande equívoco. Primeiro, porque a ciência é usada fora de contexto e está errada. Segundo, porque vejo nisso o antigo oportunismo: pessoas espertas usando a ingenuidade das pessoas, a sua fragilidade espiritual, para explorá-las”. (BETTO & GLEISER, 2011. p. 229)

Berthélémy (1962) também se referindo a esse conflito denuncia que dele teria resultado aquilo que chamou de um deplorável mal entendido:

Disto resultou um deplorável mal entendido. O mundo cristão, persuadido de que defendia o Cristianismo, defendia na realidade estruturas intelectuais e sociais essencialmente perecíveis. Os inovadores, vítimas, pelo seu lado, da mesma confusão, julgaram que só podiam fazer triunfar as suas ideias declarando guerra ao Cristianismo. Deste modo, só para dar um exemplo, o apego dos católicos ao regime liberal e capitalista lançou na irreligião o movimento de emancipação social, e assim se consumou esta apostasia das massas que Pio XI pôde chamar o grande escândalo do século XIX. (p. 11).

Comentando também acerca da confusão resultante do conflito entre Razão e Fé – Ciência e Religião, Berthélémy (1962) denuncia que a ciência no afã de neutralizar por completo a religião, acabou para muitos se tornando numa religião. Denúncia essa assim expressa pelo autor:

A ciência [...] que pretendia abolir definitivamente a religião [...] tornou-se para muitos uma religião. [...] A revelação cristã [religiosa] foi substituída pela revelação científica, portadora da única verdade que liberta e salva.

Ora, o que pedem à ciência, é exactamente o que noutras circunstâncias se pedia ao Cristianismo ou a qualquer outra confissão religiosa. [...] a *felicidade*. (p. 64). Grifos meus.

Assim, considerando-se que o ser humano, além de *sapiens* também é *religiosus*, para que a educação venha a ser integral e, como tal, contribua para o seu pleno desenvolvimento é imprescindível que se busque superar este conflito, pois tanto a ciência quanto a religião são criações humanas e, assim sendo, podem

mutuamente colaborar para a formação de seres humanos novos, capazes de construir uma sociedade justa, equânime e igualitária, tal como expresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores, cuja construção segue as determinações prescritas na Resolução pertinente às suas diretrizes. Afinal, resta demonstrado, creio eu, não haver incompatibilidade entre as duas, haja vista ambas buscarem, como afirma Waldemar Falcão “uma compreensão do mundo que vai além daquilo que podemos captar através dos nossos cinco sentidos habituais.” (BETTO, 2011. p. 65).

Na conversa entre Frei Betto e Marcelo Gleiser, sobre a temática fé e ciência, ocorrida em 2011, no Rio de Janeiro, mediada por Waldemar Falcão, esse mediador fez referência a uma fala do físico brasileiro Mario Schenberg na qual este afirmava ser um materialista místico. Ao comentar sobre a questão, Gleiser afirma:

[...] comecei a canalizar esse misticismo na direção mais racional. [...] Percebi que as duas coisas não eram incompatíveis. Quando você lê o Einstein, a autobiografia do Einstein, ele fala que a coisa mais emocionante que uma pessoa pode experimentar é o mistério. E ele dizia que a ciência é uma forma de devoção religiosa, no sentido de você se dedicar a algo desconhecido. (BETTO, 2011. p. 26).

Acerca da necessidade da superação do conflito entre fé e ciência para que a educação possa ser integral e, assim, venha a contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, convém lembrar também que ambas, de alguma forma, buscam a transcendência. Aliás, quanto a essa questão Marcelo Gleiser afirma:

[...] a busca pela transcendência [...] é uma coisa que tanto a religião quanto a ciência procuram. [...] quando se acredita num Criador que é onipotente e onipresente, para penetrar na Sua mente, você tem que transcender sua dimensão humana. Isso pode ser tanto por meio da fé, ou até mesmo pela ciência, se o cientista acredita nessa metáfora que quanto mais a gente entende o mundo, mais a gente entende a mente de Deus. Hoje em dia isso costuma ser metáfora, mas na época de Galileu e de Newton era isso mesmo: o mundo era uma obra do Arquiteto Divino, e, portanto, quanto mais se conhecesse deste mundo pela ciência, mais se conhecia, de fato a mente de Deus. O [Stephen] Hawking continua usando essa metáfora: quanto mais a gente entender da teoria unificada, que visa unificar todas as forças da natureza numa só, mais a gente entende a mente de Deus. No fundo, ambas, a fé e a ciência, estão servindo como um veículo de transcendência da condição humana, de ir além, de explorar uma dimensão desconhecida; e você, Betto, falou uma coisa interessante: que a ciência é o reino da dúvida, se alimenta da

dúvida para buscar a verdade. Acho que é fundamental saber que não existem verdades acabadas, finais. O processo de busca é o processo de transcendência. (BETTO, 2011. p. 65 -66).

Diante do exposto, urge, portanto, superar esse embate (Razão X Fé) para que a universidade, enquanto instituição responsável pela formação dos profissionais para a docência, não apenas discuta acadêmica e cientificamente as questões acerca da religiosidade/religião, incluindo-as na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, mas também ofereça cursos de formação de professores para esta área específica de conhecimento, habilitando profissionais para exercerem a docência do “Ensino Religioso”. Aliás, quanto à necessidade de professores habilitados para trabalhar este componente curricular da educação básica, apresento alguns dados de duas pesquisas realizadas sobre a questão.

A primeira delas foi realizada por Ferreira & Sant’anna, em Belo Horizonte - MG, no período de 2006 e 2007, cujos resultados, divulgados em 2008, permitiram a esses pesquisadores constatar que:

A professora responsável pelo Ensino Religioso da rede estadual Pós-graduada em História do Brasil e em Educação Religiosa, atuando como educadora por 23 anos [...] demonstrou ter muitas dúvidas e um grande despreparo e falta de conhecimento sobre a disciplina. (2008, p. 336).

Ainda, com base nos dados dessa pesquisa, os dois estudiosos declaram:

A constatação dos educadores em reconhecer a importância da formação de valores a partir do E.R. aponta-nos para uma questão crucial que é a preparação deste profissional para sua atuação como docente da área. Há um hiato na formação desse profissional que vai desde sua legitimação e ação no espaço da escola até a ausência de material didático e formativo.

Tendo em vista que existe uma polêmica em torno da formação do profissional dessa área e de sua fundamentação teórica, percebe-se que as instituições na formação desse profissional tem (sic!) apresentado caminhos estranhos nos (sic!) que se refere a sua atuação. (2008, p. 337).

A segunda pesquisa sobre a temática, trata-se de um trabalho coordenado pela Profa. Adreana Platt, realizado em Londrina – PR, junto a 17 docentes do ensino fundamental, de escolas da rede pública municipal e privada, o qual apresentou os seguintes dados: todos os 17 (sic!) professores pesquisados declararam ser graduados em nível superior, sendo: “(2 em História, 4 em Pedagogia, 3 em Teologia, 2 em Letras, 2 em Ciências Biológicas, 2 são graduados em ensino

superior sem fazer referência a qual curso, 2 deixaram de responder)". Perguntados sobre o Objeto de Estudo da Educação Religiosa, os entrevistados deram as seguintes repostas:

1. "Organizar e propor **o conhecimento cristão de forma que a fé seja exposta**".
2. "**Os atributos de Deus**"
3. "**Apresentar Deus às crianças**"
4. "**Conhecimentos da religião e das verdades da fé**"
5. "**Formação cristã e moral pelos ensinamentos bíblicos**"
6. "**A revelação bíblica cristã**".
7. "Entender a base religiosa e relacioná-la à formação cidadã"
8. "**Jesus e sua proposta de vida**".
9. "Resgate aos valores éticos **por meio dos princípios cristãos**".
10. "**A Bíblia como foco do cristianismo**".
11. "**Reconhecer o padrão de Deus**".
12. -----
13. "Preparar os educandos para um desenvolvimento equilibrado".
14. "**Os atributos de Deus**".
15. "Resgatar valores e, indiretamente, **o cristianismo**".
16. "Refletir sobre diferentes conceitos e contextos".
17. "**Deus como criador de todas as coisas**". (2008, p. 107) - grifos meus.

Observa-se que das dezesseis (16) respostas obtidas, doze (12), explícita ou implicitamente, fazem alguma referência a uma base religiosa judaico cristã, de onde se pode inferir o caráter doutrinário com que este componente curricular vem sendo trabalhado nas escolas, o que revela urgente necessidade de formação adequada dos docentes para trabalhar com este componente curricular, observando as determinações legais sobre a matéria, já citadas neste trabalho.

Assim, considerando-se apenas os resultados destas duas pesquisas constata-se que, por falta de formação adequada, os docentes entrevistados demonstraram não ter clareza quanto ao que trabalhar na disciplina Educação Religiosa, daí acabam improvisando e, mesmo não deliberadamente, fazendo proselitismo, o que fere os dispositivos legais que normatizam este componente curricular e que, por sua vez, pode levar a resultados extremamente nocivos ao ser humano, em particular, e à sociedade, de um modo geral, como anteriormente mostrado.

Além do exposto, cumpre ainda lembrar que o ser humano, além de racional também é espiritual, além de *sapiens* é também *religiosus* e, se educar implica possibilitar o desenvolvimento das potencialidades que lhe conferem humanidade, tal como revelam os testemunhos históricos aqui apresentados, educar é processo de humanização. Creio que foi a partir desse entendimento que Roque Strieder

publicou, em 2002, um livro intitulado *EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: por uma vivência criativa*, no qual defende que a discussão entre educação e humanização é desafio fundamental tanto para o presente quanto para o futuro da humanidade, donde se infere que Educar é Humanizar. E, humanizar implica promover o desenvolvimento de todas as potencialidades características fundamentais da humanidade. Educar, portanto, não deve se restringir ao mero desenvolvimento de competências profissionais e especialidades técnicas logo obsoletas, é muito mais que isso: é promover, é possibilitar, é estimular o sentimento de pertença à “espécie humana”, que trabalha, mas pensa, que odeia, mas pode amar, que sofre, mas que tem a obrigação de ser feliz. Desse modo, educar, dentre as muitas implicações que envolve, exige compromisso e fé! Educar, portanto, é partilhar vivências e sonhos, é implementar um projeto humanista e humanizante e, como afirma Berthélémy (1962), “[...] não há humanismo verdadeiro sem religião e mais exatamente sem religião sobrenatural [...]” (p. 21), visto que, continua o mesmo autor:

[...] o sentimento religioso é uma tendência profunda da alma humana. O homem adora e ora tão naturalmente como fabrica suas ferramentas, inventa a linguagem ou se organiza em sociedade. O homo sapiens, o homo faber, o homo politicus é também o homo religiosus. (p. 25).

Enfatizando mais ainda a tese da religiosidade ser uma dimensão fundamental do ser humano Berthélémy afirma que “o sentimento religioso é universal, e, portanto, inerente à natureza humana” (p. 53), pois, continua este estudioso,

[...] A humanidade [...] tem necessidade de qualquer coisa de superior a que se possa agarrar. Na falta de um maravilhoso autêntico prende-se a um maravilhoso de pechisbeque¹¹. Quando lhe falta o objeto natural da sua adoração, adora seja o que for. ‘Há sempre, escreve Huxley, uma série de falsos deuses que esperam no vestíbulo; desde que os homens deixem o verdadeiro Deus, imediatamente os falsos tomam o seu lugar.’ (p. 57). Grifos no original.

Resta demonstrado que, levando em conta os testemunhos históricos aqui apontados evidenciando que, desde as suas origens, a educação tem como propósito promover o desenvolvimento pleno do ser humano, pode-se afirmar que educar é humanizar. Partindo desse entendimento, a editora Vozes, em 2010, editou o livro *EDUCAÇÃO e a Reconexão do Ser* da autoria de Dulce Moreira Sampaio. Em

¹¹ Maravilhoso de pechisbeque corresponde a maravilhoso falso, inautêntico, ilusório.

2017, Carlos Rodrigues Brandão publicou um trabalho intitulado *Humanizar é educar: O desafio de formar pessoas através da educação*¹² no qual Erik Moraes, que se auto intitula “um menestrel caminhando pelas ruas solitárias da vida”, se inspirou para divulgar, também no mesmo ano, um trabalho como o título *Educar é humanizar-se*¹³, no qual, dizendo basear-se em Paulo Freire, afirma: “há de se considerar que, acima de qualquer outra coisa, educar é humanizar-se”. Aceitar a veracidade de tal assertiva, admitindo-se a multidimensionalidade humana implica compreender a importância do processo educacional contemplar os diversos aspectos caracterizadores da condição humana, dentre os quais a Religiosidade. Daí a necessidade de superação da contenda Ciência e Fé para que o sistema educacional, de fato, tenha condições de vislumbrar a concretização de seu ideário original, afinal, tanto a ciência quanto a religião, enquanto produções humanas na busca de transcendência, devem ser ouvidas na definição de um código de ética que garanta o futuro, não apenas da humanidade, mas do Universo, do qual este (o ser humano) é apenas uma pequena parte. Porém, por menor que seja, como dito antes por Pascal, mesmo sendo o mais frágil de todos os caniços, é um caniço pensante, condição da qual decorre sua responsabilidade pela concretização do sonho de produzirmos “uma ciência mais voltada para as grandes carências humanas” (BETTO, 2011, p. 143) e de uma religião promotora de libertação de todas as formas de opressão. Isto é, uma ciência e uma religião que concorram para concretização da maior de todas as aspirações humanas, qual seja: a conquista da felicidade!

¹²Escritos abreviados. Carlos Rodrigues Brandão. Série cultura/educação – 3. (www.Aaparomeopolis.seed.pr.gov.br/.../4... – acessado em 12/09/2017)

¹³ Artigo postado na internet, em 10 de agosto de 2017 (genialmentelouco.com.br/.../educar-e-..., acessado em 12/09/2017).

5. Em direção a uma síntese: Aproximações Preliminares

Criamos a época da velocidade, mas nos enclausuramos dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que as máquinas, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido. (Charles Chaplin).

Considerando-se a preservação do ideário da Educação Integral na sociedade de classes, apesar desta dificultar (ou impossibilitar?) sua implementação, cumpre fazer algumas reflexões, no intuito de evitar que, incautamente, educadores e educadoras sejam induzidos “pelo canto da sereia” dos ideólogos propagadores desse propósito na sociedade capitalista, pois, enquanto ideário a ser preservado, a Educação Integral deve se constituir em força mobilizadora de todos que efetivamente estejam comprometidos e comprometidas com a formação de seres humanos plenos, capazes de se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Para tanto, urge se procurar identificar as classes às quais pertencem os arautos desse ideário, nestas sociedades, pois, como lembra Aníbal Ponce, quando “[...] procuramos indagar quais as classes que esses teóricos representam, como mudam as coisas!” (PONCE, 2010, p. 171).

Nesse sentido, é necessário considerar que, para a manutenção de seus privilégios, em determinados momentos da história os grupos dominantes são obrigados pelas circunstâncias a fazerem concessões, porém, jamais hesitam em retroceder quando sentem seus interesses ameaçados, tanto que, a esse respeito, lembra esse estudioso argentino:

[...] temos que reconhecer que, em determinadas circunstâncias, a burguesia se vê obrigada a concessões oportunas, para afastar algumas ameaças. Mas essas retiradas prudentes, que não comprometem jamais os seus interesses vitais, se transformam em ofensivas instantâneas todas as vezes em que a burguesia se sente realmente ameaçada. Portanto, acreditar que se possa reformar a sociedade mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: *uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária*, porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo homem nascerá no dia em que o Estado autolimite os seus poderes, no dia em o Estado renuncie voluntariamente a qualquer interferência no campo educativo. Ao pretender que a escola paire

intocável acima das classes sociais, a pequena burguesia a entrega, de fato, às mais obscuras forças do passado. (PONCE, 2010, p. 179-180). Grifos do original.

Essa declaração de Ponce, por sinal, apresenta-se como um convite a todos os educadores e educadoras quanto às verdadeiras intenções do abominável projeto das elites, cinicamente chamado “*Escola sem Partido*” que nega uma das mais marcantes características da educação, que é o seu aspecto político, uma vez que, de conformidade com Morin (2003), segundo formulação proposta por Montaigne, a primeira finalidade do ensino [digo, da educação] é fazer e não apenas encher cabeças, pois, como afirma o próprio autor:

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é obvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (p. 21).

Um indivíduo “cabeça cheia” é aquele que acumula uma série de informações, no geral das vezes, fragmentadas e soltas, mas que destituído da capacidade de síntese, não sabe como aplicá-las corretamente e coerentemente para fazer uma melhor leitura do mundo, assim, apesar da gama de informações que possui é destituído da capacidade de pensar por si mesmo e, por isso, não passa de um cumpridor de tarefas que lhes são impostas, independentemente dos resultados dessas serem benéficos ou maléficos para a humanidade. Possivelmente por ter esse mesmo entendimento, François Rabelais, já no século XVI, afirmava que *ciência sem consciência nada é senão a ruína da alma*. Por outro lado, um indivíduo de cabeça bem-feita é aquele que, tendo desenvolvido a curiosidade e a criatividade, características básicas do ser humano, sabe pensar e, sabendo pensar, tem condições de, utilizando as informações a que tem acesso, consegue fazer uma melhor leitura do mundo e, em consequência, aplicar os conhecimentos adquiridos à serviço de projetos edificantes, cujos resultados são benéficos não só a si, mas a toda a humanidade. Assim, cabeça feita é quem, sabendo pensar por si mesmo, assume o controle de sua própria existência, enquanto que o cabeça cheia, mesmo possuindo uma gama de informações, não desenvolveu a capacidade de pensar por

isso torna-se cego, inconsciente e irresponsável. Melhor ainda, como afirma Morin (2003, p. 15), “Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”. Por isso é fundamental lembrar sempre que bonitas embalagens podem esconder tristes realidades, como é o caso do ao norte citado despropositado “*Projeto escola sem partido*”.

Inclusive, diante dessa proposta absurda de “*escola sem partido*” os educadores e educadoras, realmente comprometidos com o aperfeiçoamento do ser humano, têm a obrigação de se manterem atentos, pois ela nada mais é do que mais uma forma da burguesia tentar continuar manipulando as pessoas através do processo educacional, mantendo as escolas como um de seus principais instrumentos ideológicos, o que, por sinal, há muito já vem sendo denunciado. Desse modo, convém lembrar sempre que não há educação neutra, justamente por isso, repito, Manacorda adverte não podermos pensar em pedagogia com ares puramente pedagógicos, pois a batalha pedagógica não está separada da luta política, do mesmo modo que Paulo Freire costumava dizer que todo ato pedagógico é um ato político, assim como todo ato político tem seu lado pedagógico. Portanto, o que se pretende de fato, por meio dessa absurda proposta chamada de “*Escola sem Partido*” é destituir a educação de sua verdadeira essência, isto é, do seu caráter político, como se isso fosse possível. Por isso precisamos ter coragem para desmascarar o cinismo com que as classes dominantes atuam na perspectiva de manter seus privilégios às expensas das camadas subalternizadas.

Aliás, com relação a este cinismo das classes dominantes, convém, lembrar que Cazuza, em uma de suas músicas, já denunciava que “a burguesia fede”. Fede, mas tem dinheiro para comprar perfume francês para disfarçar seu mau-cheiro e, a mesma “grana” que serve para a compra do perfume francês, como canta Caetano Veloso, também tem força para “construir e destruir coisas belas”. Assim, como classe dominante na sociedade capitalista, a burguesia, inescrupulosamente, se apropria dos mais nobres ideais e cinicamente os utiliza sempre na perspectiva de manter seus privilégios. Para tanto, empenha-se em difundir ilusões que podem levar a uma prática educativa alienante e, em consequência, desumanizadora e, para evitar que isso aconteça, é necessário ter consciência de que:

[...] enquanto até o mais escondido rincão da sociedade capitalista tudo está construído e calculado para servir aos interesses da burguesia, o pedagogo [ou, melhor dizendo, o educador ou educadora] pequeno-burguês acredita que é capaz de salvar as almas das crianças porque, nas poucas horas em que elas passam na escola, ele se esforça por ocultar-lhes o mundo por detrás de uma espessa cortina de fumaça.” (PONCE, 2010, p. 180).

Destarte, mais do que preservar o ideário de uma Educação Integral, é necessário lutar pela superação das contradições e fragmentações da sociedade de classes para que, compreendendo a natureza humana em suas diversas dimensões, se possa vislumbrar a possibilidade de implementação de uma educação que efetivamente possa contribuir para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas. E, sendo a religião um fenômeno presente em todas as sociedades e que, como tal, influencia, em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, a vida de todos os seus integrantes, as questões a ele referentes jamais poderão ser ignoradas pelo processo de escolarização que vise promover a formação de seres humanos plenos e aptos ao exercício da cidadania, condições imprescindíveis à construção de uma sociedade justa e equânime, tal como preconizado pela legislação educacional.

Também, não se pode esquecer que, enquanto um dado da realidade, a religião pode ser utilizada tanto como força mobilizadora para ações benéficas quanto maléficas, tanto como instrumento de dominação e manutenção do *status quo* quanto instrumento de emancipação e, portanto, de humanização. Quanto a esta questão, João Décio Passos afirma:

A religião é um dado de realidade que, por si mesmo, não pode ser classificado como negativo ou positivo, apenas um dado antropológico e sociocultural que tem força de fundamentar as ações mais conservadoras ou transformadoras, mais perversas ou benéficas. (PASSOS: 200, p. 41).

Desse modo, para que a escolarização se constitua num instrumento emancipador, o sistema escolar não deve prescindir da valiosa contribuição que o conhecimento do fenômeno religioso pode dar na formação do ser humano. Para tanto, se faz necessário superar crenças que foram sendo construídas, ao longo da História, principalmente, a partir do movimento Iluminista do século XVIII, e que se consolidaram na mentalidade moderna que traz como uma de suas mais marcantes características o cientificismo, cuja expressão maior é o Positivismo proposto, dentre

outros, por Augusto Comte. Crenças essas que, ao pretenderem tornar a ciência em caminho único para o conhecimento da verdade, acabaram por desprezar outras formas de conhecimento, dentre os quais, os propostos pela Religião que, a partir de então, passou a ser considerada como território da ignorância. Diante disso, para que o conhecimento do fenômeno religioso possa contribuir para a formação plena dos educandos “[...] devemos derrubar esses dogmas que mantêm a religião sob os territórios da ignorância institucionalizada em nome da lucidez e da liberdade prometidas pelo projeto da modernidade.” (PASSOS, 2007, p. 41).

Cabe ainda salientar que, sendo o fim último da educação, promover o desenvolvimento pleno do ser humano, a Educação Integral, muito mais do que um simples ideário a ser preservado, deve se constituir na mais importante utopia a ser permanentemente buscada pelos educadores e educadoras que, de fato, estejam comprometidos com a formação de seres humanos novos, conscientes, críticos e capazes de fazer responsabilmente suas escolhas, tornando-se protagonistas de suas histórias e sabendo viver num mundo cada vez mais plural e diverso. Para tanto, é salutar lembrar sempre que, o desafio categórico da educação é formar o ser humano na perspectiva da onilateralidade, marca fundamental que o distingue dos demais animais. Desse modo, acredito nunca ser demais reiterar o imperativo categórico da educação do homem, formulado por Mario Manacorda (1995), nos seguintes termos *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato unilateral, eduque-o com todo o empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral.* (p. 361). Grifos do original.

Aceitar que o imperativo categórico da educação do homem seja formá-lo na perspectiva *onilateral*, implica admitir-se a necessidade de, nesse processo de formação, não negligenciar nenhuma de suas dimensões constitutivas, dentre as quais a da religiosidade, mesmo porque, como é de conhecimento público e há muito se vem denunciando, diante da dificuldade da vida e da fragilidade emocional das pessoas, a religião tem sido inescrupulosamente usada por aproveitadores oportunistas, em benefício próprio, como instrumento alienador, portanto, como “ópio do povo”, apesar dessa questão também há muito vir merecendo a atenção de diversos estudiosos, como por exemplo Max Weber, Karl Marx e Émile Durkheim, considerados fundadores da Sociologia da Religião. Daí, também, decorre a

necessidade de superar o, mesmo que inaceitável, histórico conflito entre Ciência e Fé/Religião, pois, tanto uma quanto a outra, são produções humanas e, como tal, perseguem, de alguma forma, uma mesma meta, qual seja, a transcendência. Pois,

As pessoas têm uma fragilidade emocional muito grande. A vida é muito difícil. Existe tanta gente que manipula essa fragilidade para o seu próprio benefício que você tem que manter uma postura bastante cética com relação a esse tipo de fenômeno, para não ser enganado. (GLEISER, 2011,p. 98).

Desse modo, face ao uso irresponsável e inescrupuloso da religião por aproveitadores da ignorância do povo, cumpre lembrar que, continua GLEISER, “a ciência tem como missão ensinar as pessoas a pensar por si mesmas e aprender a ser céticas com relação a asserções que podem ser perigosas, enganosas, manipuladoras etc. ”Ora, se, como afirma Betto (2011, p. 163) “o papel principal da educação é fazer com que os estudantes possam pensar criticamente”, tanto a ciência quanto a religião são chamadas cada uma a cumprir a sua parte e, assim, contribuir para a formação de seres humanos plenos.

Diante da impossibilidade de efetivação desse ideário na sociedade de classes e considerando o “imperativo categórico” acima exposto, urge tornar a Educação Integral na principal utopia a ser buscada pelos profissionais da educação e, ao buscá-la, as questões relativas à Religiosidade jamais poderão ser esquecidas. Utopia? Mas, para que servem as utopias? Servem para mobilizar as forças vitais necessárias às buscas constantes por novas vitórias, como diz Eduardo Galeano, em um de seus pequenos poemas que circulam pela internet, reproduzido abaixo:

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se
Afasta dois passos. Caminho dez
Passos e o horizonte corre dez
Passos. Por mais que eu
Caminhe. Jamais alcançarei. Para
Que serve a utopia? Serve para Isso:
para que eu não deixe de caminhar.

Afinal, diante das contingências da vida, a utopia é uma necessidade humana, é a força motriz que impulsiona a todos, homens e mulheres, em busca da realização do permanente desejo de se tornarem outros e melhores, e nesta caminhada, a educação tem fundamental contribuição. Daí que, cumpre aos educadores e educadoras, enquanto profissionais responsáveis pela formação das

novas gerações, não apenas preservar a pretensão original de promover o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos, mas de, a partir de tal ideário, trabalhar sempre na perspectiva de viabilizar a concretização desta tão antiga e, ao mesmo tempo, tão presente, desafiadora e revolucionária Utopia: A Educação Integral, a qual, como se tentou mostrar, também deve contemplar as questões concernentes à Religiosidade! Pois, se pretendermos verdadeiramente contribuir para a construção de uma sociedade nova, intenção, tão reiteradamente manifesta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura estudados, cumpre jamais esquecermos de levar em conta o desafio que tal pretensão representa, qual seja: formar seres humanos novos, pois, como afirma Frei Betto (BOFF, 1994, p. 31): “Constata-se que não se pode fazer uma casa nova com material velho. Se não enfrentarmos o desafio de criarmos, já, homens e mulheres novos, não construiremos uma sociedade nova”. A esta percepção, acrescento nunca será possível construirmos essa sociedade nova se mantidas as condições atuais!

É indiscutível que tanto a ciência quanto a tecnologia evoluíram de maneira tal que, como resultado desse avanço, foi possível levar o homem a pisar na Lua. Entretanto, a despeito de todo esse avanço, até então, não fomos capazes de utilizá-las em benefício de seu criador: o ser humano, tanto que milhões de crianças continuam diariamente morrendo de fome e ao relento. Como afirma Frei Betto (2011, p. 124): “colocamos o homem com o pé na Lua e não conseguimos alimentar milhões de crianças. Então, há uma inversão: o funil dos avanços da tecnologia [acrescento, e da ciência] está de cabeça para baixo”, colocá-lo na posição correta, exige a colaboração tanto da ciência quanto da religião, pois ambas são convocadas a ajudar na tomada de consciência de que o ser humano, enquanto um projeto infinito, pode se expressar indefinidamente e moldar por muitos caminhos sua história, sendo sábios e religiosos de diferentes formas, como afirma Boff (2008):

A Humanidade se deu conta de que podemos ser humanos, sábios, religiosos das mais diferentes formas. Todas elas revelam virtualidades latentes no ser humano. Finalmente temos consciência de que somos um projeto infinito que pode se expressar indefinidamente e moldar por muitos caminhos sua história. O único objeto secreto e adequado ao nosso desejo e ao nosso impulso de comunicação e amor só pode ser o Ser. Só aí nos saciamos. (p.156).

Diante do exposto, creio que a universidade não pode se furtar à discussão científica e acadêmica das questões relativas à religiosidade, tentando justificar tal postura aos malefícios resultantes do fundamentalismo religioso, apontado como a

causa de grandes infortúnios aos seres humanos, afinal, o que há de humano que não seja ambivalente? A ciência? Me parece que não! Assim como a ciência, a religião tem seus méritos e deméritos, portanto, para que ambas possam colaborar para a implementação de um projeto de Educação Integral que promova o desenvolvimento pleno do ser humano, urge sabermos aproveitar a valiosa contribuição que cada uma pode dar nesta empreitada. Afinal, como afirma Küng (1993):

Assim como todo fenômeno humano é ambivalente, ninguém pode negar que as religiões realizaram a sua função moral de forma ambivalente. Somente quem está imbuído de preconceitos deixará de reconhecer que as grandes religiões contribuíram grandemente para o desenvolvimento espiritual e normativo dos povos. (p. 70).

Mais ainda, continua o Autor de *Projeto de Ética Mundial: uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana*:

Hoje ninguém mais precisa ser contra as ‘conquistas modernas’, contra a liberdade, a igualdade e a fraternidade só porque crê em Deus. Hoje as orientações *religiosas* sobre a realidade não excluem a cosmovisão científica. Também a fé *religiosa* não exclui o engajamento *político*. (KÜNG, 1993, p. 115).

Vale à pena lembrar que os seres humanos, além de racionais, são também espirituais e se é inimaginável viver sem ciência é estupidez querer negar a espiritualidade que, em certa medida, é compreendida como uma das formas de expressão da mística, da religiosidade, da atração pelo mistério, do desejo de transcendência, que torna os humanos seres singulares. Pois, como adverte Boff (2008, p. 24)

O que nos preocupa mesmo não é tanto a grandeza quase infinita dos espaços siderais ou subatômicos, mas as indagações existenciais do coração, da solidão, das dificuldades de comunicação com os demais seres; a falta de sintonia com o palpitar da vida do outro e a possibilidade bem-aventurada de celebração da vida e do amor. Essas são as questões que podem unificar ou desintegrar nosso mundo pessoal e social – com referência a nós mesmos, aos outros, à natureza e ao Universo.

Desse modo, tanto a ciência quanto a religião poderão contribuir enormemente para a formação de seres humanos melhores, capazes de derrubar e não erguer ou fortalecer barreiras entre si, afinal, como afirma o Autor de *O Despertar da Águia*, “O que o místico capta por uma experiência espiritual, o cientista detecta por um experimento” (2008, p. 25). Assim, diante de todo o exposto, creio prudente verificar

qual o tratamento dado pelos cursos de formação de professores à dimensão religiosa do ser humano, pois, como afirma Frei Betto (2011, p. 85): “A humanidade, quando tiver mais espiritualidade – no sentido amplo dessa palavra -, possivelmente será bem melhor” e, sendo a humanidade melhor, poderemos, finalmente, vislumbrar um mundo melhor!

Mais ainda, se efetivamente se pretende, por meio da escola, promover Educação Integral, é necessário entender que, sendo este o maior e originário propósito da educação e, como tal, precisa não apenas ser preservado, mas, muito mais que isso, é preciso cultivá-lo como a utopia que move todos os educadores/as a querer promover o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos e, para tanto, cumpre enfrentar alguns dilemas, dentre os quais superar o conflito histórico entre religiosidade e escolarização. Assim, diante das constatações feitas, foi proveitoso fazer a análise das políticas, programas e cursos de formação docente/de professores, no intuito de identificar qual o tratamento por eles dado ao componente curricular da educação básica “Ensino Religioso”, tendo em vista proceder os ajustes necessários para que os professores/as recebam uma formação que os habilite de fato a oferecer Educação Integral.

Por fim, e para que dimensionemos a grandiosidade de nosso desafio enquanto educadores/as, no tocante à formação de seres humanos novos, despeço-me, com o trecho de uma carta, de autoria desconhecida, que circula pelas redes sociais, que teria sido encontrado dentre os destroços de um dos campos de concentração nazista da Segunda Guerra Mundial, na perspectiva que seu conteúdo seja um permanente convite à reflexão, para que a cada dia, a despeito de todos os percalços, nos sintamos imbuídos/as do sonho de, através de nosso exercício profissional, formar seres humanos melhores. Pensemos nisso:

Sr. Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas dúvidas sobre a educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças mais humanas.

Referências

ALVES FILHO, Manoel. As religiões que o mundo esqueceu. **JORNAL DA UNICAMP**. Campinas, 4 a 10 de maio de 2009, ano XXIII, n. 427.

ALVES, Rubem. O Que é Religião. São Paulo: Brasiliense, 1995.

AQUINO, R. S. Leão de. História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

ASSMAN, Hugo, Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 10 ed., Petrópolis/RJ: Vozes 2007.

BERTHÉLEMY, João. VISÃO CRISTÃ DO HOMEM E DO MUNDO. Trad. De A. Dias da Costa. Lisboa/Portugal: SAMPEDRO Editora, 1962. Distribuidor no Brasil: HERDER Editora e Livraria Ltda. São Paulo/SP.

BETTO, Frei. Conversa sobre a fé e a ciência/Frei Betto & Marcelo Gleiser com Waldemar Falcão. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet. Revista educação e sociedade. Vol. 24. N. 84. Campinas. 2003. P. 735-762.

BOFF, Leonardo e BETTO, Frei. MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOFF, Leonardo. EVANGELHO DO CRISTO CÓSMICO: A Busca da Unidade do Todo na Ciência e na Religião. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 21 ed., São Paulo/SP: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

_____ (2012 ?). Humanizar é Educar. Escritos abreviados. Carlos Rodrigues Brandão. Série cultura/educação – 3. (www.aparomeopolis.seed.pr.gov.br/.../4... – acessado em 12/09/2017)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal. Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. LDB (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996

_____ Lei n. 9475 de 22 de Julho de 1997. Altera redação do artigo 33 da Lei 9394/96. Disponível em www.planalto.gov.br– (acessado em julho 2017).

_____ Parecer nº. 01/2009/CNE/MEC. portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb_09.pdf (acessado em julho de 2017).

_____ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf(acessado em julho de 2017).

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. pronacampo.mec.gov.br/images/.../res_cne_cp_02_03072015.pdf (acessado em julho de 2017).

CHOPRA, Deepak e MLODINOW, Leonard. CIÊNCIA X ESPIRITUALIDADE: dois pensadores duas visões de mundo. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

COLARES, Anselmo A. & COLARES, Maira Lília I. S. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: AGUILAR, L. E.; JEFFREY, D. C. (Org.). Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas. 1ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 1-250.

_____. In: JEFFREY, Débora Cristina e AGUILAR, Luis ENRIQUE. (Orgs.). BALANÇO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA (1999 – 2009). 1ed., Campinas/SP: 2013.

COMENIUS, DIDÁTICA MAGNA. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. Trad. Arthur Giannotti. Coleção Os Pensadores: Abril Cultural, 1973.

_____. Catecismo Positivista. Trad. Miguel Lemos. Coleção Os Pensadores: Abril Cultural, 1973.

COSTA, Messias. A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COTRIM, Gilberto. Educação para uma Escola Democrática. História e Filosofia da Educação. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

CURY, Augusto. Análise da Inteligência de Cristo; v. 1. O Mestre dos Mestres. Jesus, o maior educador da história. Rio de Janeiro/RJ: Sextante, 2006.

EINSTEIN, Albert. <https://www.pensador.com/.../MzYxMQ> - (acessado em julho de 2017).

ESPINOSA, B. Tratado Teológico-Político; Trad., introdução e notas Diogo Pires Aurélio – São Paulo: Martins Fontes, 2003 – (Paidéia).

FERREIRA, Amauri C & SANT'ANNA, Vera Lúcia L. Ensino Religioso e Formação de Valores. SOTER (Org.). 21º Congresso Anual da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião –Soter. Edição digital – ebook, Paulinas, 2008 – p. 332 – 338.

GALEANO, Eduardo. www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2015/eterno-galeano (acesso em julho de 2017).

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T. & HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso: aspectos legal e curricular . 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007. HÖFLING, Eloisa de Mattos. ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS. Cadernos CEDES. Ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KNIGHT, George F. Filosofia & Educação: um introdução da perspectiva cristã. Trad. Amilcar Grösshel Jr. 4 ed. Engenheiro Coelho, SP: Unapress. Imprensa Universitária Adventista, 2010.

KÜNG, Hans. PROJETO DE ÉTICA MUNDIAL: Uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1993.

MAIA, Nelly A. Introdução à Educação Moderna. Rio de Janeiro/RJ: Editora Rio, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: da Antiguidade aos nossos dias. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: da Antiguidade aos nossos dias. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, Marcel (Entrevista a Mário Suriani – Conversa com Marcel Mariano). Revista Espiritismo & Ciência. Reedição Especial Encadernada. V. 3. São Paulo: Mythos Editora, 2005 (?)

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares, 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONDIN, Battista. O HOMEM, QUE É ELE? Elementos de Antropologia Filosófica. 8 ed., São Paulo: Paulus, 1980.

MONTEIRO, Gerson Simões. O Espírito Dorme no Mineral. Revista Espiritismo & Ciência. Reedição Especial Encadernada. V. 3. São Paulo: Mythos Editora, 2005 (?)

MORAES, Erick. Educar é humanizar-se. Artigo postado na internet, em 10 de agosto de 2017 (genialmentelouco.com.br/.../educar-e-..., acessado em 12/09/2017).

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina – 8 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

PASSOS, João D. ENSINO RELIGIOSO: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1993.

PLATT, Adreana D. Eixos de Formação para o Ensino Religioso: um estudo de caso sobre o objeto de estudo do ensino religioso. Revista Lusófona de Ciências das Religiões. Portugal. Ano VI n. 12, 2007, pp. 101 – 108.

PLEKÂNOV, Guiorgui. A Concepção Materialista da História: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história. 7 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RABELAIS, François. https://www.pensador.com/.../François_... (acessado em julho de 2017).

ROUSSEAU, *Emilio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPAIO, Dulce Moreira. Educação e a Reconexão do Ser: um caminho para a transformação humana e planetário. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. EM ABERTO, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SIMONETTI, Richard. A Presença Divina. Revista Espiritismo & Ciência. Reedição Especial Encadernada. V. 3. São Paulo: Mythos Editora, 2005 (?)

SOARES, Afonso M. L. Por uma Epistemologia do Ensino Religioso. SOTER(Org.) 21º Congresso Anual da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião –Soter. Edição digital – ebook. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. Religião & Educação: da Ciência da Religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

STRIEDER, Roque. EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: por uma vivência criativa. Florianópolis/SC: 2002.

YUS, Rafael. EDUCAÇÃO INTEGRAL: Uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZILLES, Urbano. O Racional e o Místico em Wittgenstein. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.