

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GIOVANA PENHA ZACHÉ MANFIOLETTI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ENSINO RELIGIOSO:
REGULAMENTAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM COLATINA NO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO

GIOVANA PENHA ZACHÉ MANFIOLETTI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ENSINO RELIGIOSO:
REGULAMENTAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM COLATINA NO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 07/02/2023.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Valdir Stephanini

VITÓRIA-ES

2023

Manfioletti, Giovana Penha Zaché

Formação de professores/as em Ensino Religioso / Regulamentação e os processos formativos em Colatina no Estado do Espírito Santo / Giovana Penha Zaché Manfioletti. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

ix, 98 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

Referências bibliográficas: f. 96-98

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Formação docente. 5. Identidade e currículo. 6. Prática e sala de aula.
7. Educação. - Tese. I. Giovana Penha Zaché Manfioletti. II. Faculdade Unida de Vitória, 2023. III. Título.


GIOVANA PENHA ZACHÉ MANFIOLETTI


Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 07/02/2023.


FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ENSINO RELIGIOSO: REGULAMENTAÇÃO
E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM COLATINA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Data: 07 fev. 2023.


Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).


Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA.


Antônio Wallace Lordes, Doutor em Linguística, IFES.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho com saúde e determinação.

Aos meus familiares, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava.

Ao professor Valdir Stephanini, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

À SEMED pelo fornecimento de dados e materiais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que possibilitou a realização deste trabalho.



RESUMO

O presente trabalho é fruto da constante reflexão sobre os pressupostos teóricos para a formação continuada de professores (as) em Ensino Religioso no município de Colatina – Espírito Santo. Assim, geraram-se conflitos oriundos das contradições entre os apontamentos conceituais frente às ciências das Religiões, a formação de professores (as) e os saberes da unidade curricular de Ensino Religioso municipal. Instigada por mais de vinte e sete anos entre o exercício e a orientação docente, os quais ocasionaram inquietações sobre a habilitação profissional para lecionar Ensino Religioso no município, a pergunta norteadora nos leva a buscar resposta de como é construída a identidade docente em Ensino Religioso, a partir da análise do programa de Formação Continuada de Colatina – Projeto Foco. Tem-se como objetivos apontar a formação docente na construção da identidade profissional, destacar a pluralidade de saberes oriundos da mediação, estabelecer uma relação entre o que é proposto nos estudos da Formação Continuada - FOCO e as experiências cotidianas vivenciadas nos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino colatinense. Constatando-se que os conteúdos desenvolvidos na formação e o que está sendo realizado nas salas de aula está associado a uma identidade docente. Este saber mediatizado na formação dos/das professores/as de Ensino Religioso colatinense auxilia, fomenta e alinha ações para reencontrar estímulos na sua intervenção em sala de aula. Assim, o aporte teórico sustentado por Sérgio Junqueira desvenda o Ensino Religioso, a Educação, a Religião, os desdobramentos históricos, a formação inicial e continuada, profissionalização e docência em Ensino Religioso. De forma complementar, ampliam-se os conceitos com Phillippe Perrenoud sobre categoria, competências e prática docente; discutindo a formação docente, profissão do professor e a formação continuada. Perrenoud apoia-se em Paulo Freire na categoria conscientização e autonomia, levando a pensar sobre o currículo, a sociedade, a política e a função social da escola, relacionando os apontamentos com os argumentos legislativos frente à Ciência da Religião, à formação do professor e aos saberes da disciplina de Ensino Religioso. A metodologia de pesquisa utilizada foi no contexto da abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, na forma concreta de análise documental, bibliográfica e observação de aulas da disciplina de Ensino Religioso, em quatro escolas de Colatina, situada no estado do Espírito Santo.

Palavras chave: Ensino Religioso. Formação Docente. Identidade e Currículo. Prática e Sala de aula.

ABSTRACT

The present work is the result of constant reflection on the theoretical assumptions for the continuing education of teachers in Religious Education in the municipality of Colatina - Espírito Santo, thus generating conflicts arising from the contradictions between the conceptual notes regarding the sciences of Religions, the training of teachers and the knowledge of the curricular unit of Resident Religious Education. Instigated for more than twenty-seven years between teaching practice and guidance, in which it caused concerns about the professional qualification to teach Religious Education in the municipality, thus, the guiding question comes to answer how the teaching identity in Religious Teaching is constructed, from from the analysis of the Colatina Continuing Education program – Projeto Foco. The objectives are to point out teacher training in the construction of professional identity, highlight the plurality of knowledge arising from mediation, establish a relationship between what is proposed in studies of Continuing Education - FOCO and the daily experiences lived in school establishments in the municipal network of collatine education. Noting that the contents developed in the training and what is being carried out in the classrooms are associated with a teaching identity. This mediated knowledge in the formation of Religious Education teachers in Colatina helps, encourages and aligns actions to rediscover stimuli for their intervention in the classroom. Thus, the theoretical contribution supported by Sérgio Junqueira unveils Religious Education, Education, Religion, historical developments, initial and continuing education, professionalization and teaching in Religious Education; in a complementary way, the concepts are expanded with Phillippe Perrenoud category competences and teaching practice; which discusses teacher training, the teacher's profession and continuing education; supporting Paulo Freire in the awareness and autonomy category, leading to thinking about the curriculum, society, politics and the social function of the school. Relating the notes with the legislative arguments against the Science of Religion, teacher training and the knowledge of the discipline of Religious Education. The research methodology used was in the context of a qualitative, descriptive and exploratory approach, in the concrete form of document analysis, bibliography and observation of classes, subject of Religious Education, in four interviewed schools in Colatina, state of Espírito Santo.

Keywords: *Religious Education. Teacher Training. Identity and Curriculum. Practice and Classroom.*

SUMÁRIO

LISTA DA ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 O ENSINO RELIGIOSO: LDBEN, BNCC E OS DESDOBRAMENTOS EM COLATINA	17
1.1 Oferta e formação docente em Ensino Religioso da LDBEN à BNCC.....	17
1.2 Vertentes do Currículo Capixaba, as Resoluções 3.777/2014 e 5190/2018 na construção do Plano de Ensino da disciplina de Ensino Religioso.....	31
2 FORMAÇÃO DOCENTE: REGULAMENTAÇÕES, SABERES, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	45
2.1 Formação de professores, saberes e aprofundamentos para o exercício da prática reflexiva	45
2.2 Regulamentação da formação de professores (as) em Ensino Religioso: política, teoria e prática	57
3 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO EM COLATINA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	69
3.1 Os rumos do currículo escolar em Ensino Religioso colatinense.....	69
3.2 Ensino Religioso, conceitos, contexto e ações no chão da escola em Colatina - ES	83
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A1- RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO1.....	99
APÊNDICE A2 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO2.....	100
APÊNDICE A3 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO3.....	101
APÊNDICE A4 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO4.....	102
APÊNDICE A5 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO5.....	103
APÊNDICE B1- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E- MAIL – P1.....	104
APÊNDICE B2- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E- MAIL – P2.....	105
APÊNDICE B3- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E- MAIL – P3.....	106
APÊNDICE B4- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E- MAIL – P4.....	107

APÊNDICE C1- RESPOSTA DA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA DE MESTRADO DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SEMED - COLATINA – RH SEMED1	108
APÊNDICE C2- RESPOSTA DA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA DE MESTRADO DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SEMED - COLATINA – RH SEMED2	109



LISTA DA ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996¹, que apresenta no eixo dos profissionais da educação, o art. 61, no parágrafo único, os fundamentos estabelecidos para a formação dos/as profissionais de educação seguem os critérios sobre os conhecimentos científicos e sociais para a formação sólida do professor, a importância do estágio supervisionado e capacitações para unir o que é ensinado com o que é feito no chão da escola e as universidades colocarem a experiência dos estudantes na aquisição de saberes, colocando-os, também, como protagonistas na construção da sua formação.

Segundo a LDB os profissionais da Educação Básica, para atuarem na sala de aula, precisam apresentar formação de nível superior, tendo os cursos de licenciatura, apoiando-se pela Lei 9.475/1997 que fixa aos sistemas de ensino a regulamentação para habilitação e admissão de professores em Ensino Religioso. O Estado do Espírito Santo, em caráter emergencial, cria a Resolução CEE/ES nº 1.900/2009², que vem considerar profissionais habilitados/as, para lecionarem a disciplina de Ensino Religioso, que possuem as titulações de nível médio, com curso específico, mínimo de 180h, em Ensino Religioso para o Ensino Fundamental; Licenciatura em qualquer área com curso específico, mínimo de 180h, em Ensino Religioso e Licenciatura em qualquer área com curso de pós graduação em Ensino Religioso conforme a Resolução CNE/CES nº 01/2007 e 05/2008.

Contudo, devido à falta de profissionais habilitados (as) em nível superior em Ensino Religioso, o município de Colatina ainda se apoia na Resolução 1.900/2009 como um dos critérios para contratação de professores (as) para a disciplina em questão.

Consequentemente, o Ensino Religioso vem assumindo diferentes perspectivas teórico-metodológicas ao longo da história da educação brasileira. Passando pelo viés confessional ou interconfessional, é certo que as transformações socioculturais pelas quais a sociedade brasileira vem passando, principalmente após o fim da ditadura militar, provocaram mudanças na educação e impactaram nos processos de afirmação da disciplina, tanto no ambiente escolar, quanto nos conteúdos de Ensino Religioso e chegando à formação do (a) professor (a) da pasta. Frente às ideias sobre democracia, inclusão social e educação integral, vários setores organizados da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito escolar.

¹ BRASIL. [LDBEN (1996)]. *Lei nº 9.394*. Brasília: Presidência da República. [online].

² ESPÍRITO SANTO (Estado). *Resolução CEE/ES nº 1.900*. Vitória: Conselho Estadual de Educação. [online].

Frente à trajetória de vinte e sete anos de efetivo trabalho na sala de aula e associado a dez anos na área de Supervisão Escolar na rede de ensino de Colatina, foram se consolidando inquietações que levaram a estabelecer o interesse em pesquisar sobre a formação de professores (as) de Ensino Religioso, especificamente na educação colatinense.

Em relação à caminhada acadêmica, foram realizados cursos para aprimoramento de conhecimentos e enriquecimento do trabalho docente para os estudantes. Em 2008 iniciei uma complementação de Pedagogia, na Universidade de Uberaba, que concluí em 2010. Em 2012 assumi um concurso para Supervisor Escolar. Desta forma, convalida-se que pela experiência profissional adquirida frente aos/às docentes da disciplina de Ensino Religioso da rede pública colatinense, possibilitou-se identificar avanços, desafios e perspectivas tanto à formação, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos do currículo, interrelacionando o que é apreendido conceitualmente e o que está sendo realizado no chão escolar.

Por perceber a importância da disciplina de Ensino Religioso para a formação do integral do/a aluno/a, esta pesquisa propõe objetivos para entender a prática pedagógica do/da professor/professora dessa disciplina após participar da formação oferecida pela Secretaria de Educação de Colatina. Não obstante, ficam explícitos os problemas relacionados à construção e os conteúdos apresentados para os cursos de formação docente em Ensino Religioso. Criaram-se anseios e implicações as quais levaram à concretização deste tema da pesquisa, levando-se a inquietações sobre a formação de professores de Ensino Religioso nos anos finais na rede municipal, de Colatina, estado do Espírito Santo.

Tais anseios alimentam implicações sobre os conteúdos, se estes são inseridos nas práticas docentes em sala de aula e como se articulam a teoria e a prática docente na escola. Para estruturação, optou-se por iniciar com estudos epistemológicos e antropológicos, a partir da antropologia social da própria disciplina, buscando as raízes históricas do passado para se compreender quais feitos estão ainda reproduzidos, tanto positivos, quanto negativos na atualidade. Assim, gerou-se a pergunta norteadora deste estudo que é identificar: “Como é construída a identidade docente em Ensino Religioso, a partir da análise do programa de Formação Continuada de Colatina – Projeto Foco?”

Assim, tem-se o foco de apontar a formação docente enquanto espaço para construção da identidade profissional para além das práticas proselitistas, mas destacando a importância da pluralidade de saberes oriundos da mediação, estes necessários para intervenções assertivas no cotidiano escolar.

Buscar-se-á expandir e definir novas posturas, corroborando com os argumentos de Martha Tristão, a fim de estabelecer uma relação entre o que é proposto nos estudos da

Formação Continuada e as experiências cotidianas vivenciadas nos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino colatinense. Tal observância demonstra que essas experiências extrapolam os limites geográficos do prédio escolar.

A pesquisa tem como pontos específicos a serem estudados os aspectos normativos da legislação em vigor, relacionando-os às experiências em diferentes campos de conhecimentos, diferentes religiões e as relações oriundas da globalização. Tal estudo busca apontar como a formação dos/as professores/as de Ensino Religioso ocorreu historicamente no país, apresentando os principais eixos norteadores desde o período jesuítico até a atualidade.

Outro ponto é o marco legal e regulatório, elucidando o cunho democrático, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os documentos – Currículo do Espírito Santo, as Resoluções: Resolução CEE-ES 1.900 de 2009, Resolução CEE-ES nº 3.777 de 2014³ e a Resolução CEE Nº 5.190/2018⁴. Tais legislações direcionam, especificam e orientam o trabalho escolar capixaba colocando o Ensino Religioso como área de conhecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sucessivamente, discutimos como a formação oferecida pelo município de Colatina contribui para as intervenções pedagógicas dos (as) professores (as) de Ensino Religioso; identificando como é construída a identidade docente a partir da análise do programa de Formação Continuada de Colatina - Projeto FOCO e estudando-se o Projeto Pedagógico de Curso da disciplina de Ensino Religioso, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para construção do Projeto Pedagógico institucional das unidades escolares e correlacionando aos estudos realizados e às respostas da pesquisa de campo.

É perceptível a necessidade de pensar e pesquisar de que forma acontece a ação pedagógica, especificamente nas escolas do Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Finais. A partir de determinados modelos de educação, prescritos e aceitos socialmente como referenciais, o padrão educativo deve estimular novos apontamentos para a prática docente na Educação para o Ensino Religioso. Situações como a problematização das práxis dos docentes nas escolas, a partir da compreensão de quem são esses sujeitos, associadas à maneira como a Formação Continuada e em Serviço, oferecida pelo órgão gestor municipal colatinense, impulsionaram esta pesquisa.

³ ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/ES nº 3.777, de 31 de dezembro de 2014*. [Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências]. [online].

⁴ ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/ES Nº 5.190, de 27 de dezembro de 2018*. [Institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.] [online].

Desta forma, saber como a formação dos/das professores/as de Ensino Religioso colatinenses auxilia, fomenta e alinha ações docentes para os/as alunos/as atingirem as habilidades e competências da disciplina, percebendo a relação entre os conteúdos desenvolvidos na formação e relacioná-lo ao que é realizado nas salas de aula, torna-se imprescindível para compreender a identidade dos docentes, em Ensino Religioso, nos espaços de formação continuada no município.

É fato que os sistemas de ensino precisam conscientizar-se da necessidade do/a profissional habilitado/a e qualificado/a para execução na disciplina de Ensino Religioso, como atitudes voltadas ao ofício profissional capaz de auxiliar os/as alunos/as a enfrentarem as questões que estão na essência da vida, ajudando-os/as a desenvolverem sua religiosidade; orientando-os/as a descobrirem os valores éticos presentes em cada religião e respeitando quem não tem religião.

Gera-se, assim, o entendimento de que os/as professores/as precisam reencontrar estímulos para sua intervenção profissional, individual e coletiva em sala de aula. Os sistemas e redes de ensino devem propiciar condições que impulsionem a carreira docente pelo mérito, pela qualidade de trabalho, prestígio e a valorização salarial. Por isso “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”⁵.

Associando-se aos apontamentos de Maurice Tardif⁶, o Ensino Religioso como objeto de pesquisa da formação dos/as professores/as implica na reflexão acerca dos aspectos que estão intrínsecos à profissão. Pode-se concluir que para consolidação da disciplina no ambiente escolar é necessário refletir sobre a formação do/a professor/a, para não se gerar um abismo entre as habilidades e competências da disciplina de Ensino Religioso, aos conteúdos e as intervenções docentes na sala de aula e por fim, discutir os conteúdos empregados na formação.

Os apontamentos teóricos levam a responder lacunas, que identificam o porquê dos cursos de professores/as que constroem a criticidade e cientificidade. Os/as professores/as devem ser reconhecidos/as como sujeitos/as construtores do conhecimento para não existir limitações em receber orientações disciplinares e informações procedimentais, ou seja, deve ser realizado um trabalho que abrace as subjetividades tanto do/a professor/a, quanto dos/as aluno/as.

⁵ NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999, p. 29.

⁶ TARDIF, 2008, p. 18.

Afonso Soares⁷ vem discutir o Ensino Religioso e a transposição didática dos resultados realizados pela “Ciência da Religião”⁸. Assim, para melhor entendimento se deve evocar o percurso histórico da formação da profissão docente brasileira, argumentando-se com a necessidade de pensar a formação dos/as professores/as a partir de uma reflexão fundamental sobre a própria profissão. Afonso Soares discorre sobre o setor federativo envolvido com o Ensino Religioso, sua deficiência epistemológica entrelaçada com a política, economia, cultura, a consolidação do estado laico e a liberdade religiosa.

O aporte teórico se estrutura com Sérgio Junqueira que fundamenta na categoria Teologia e Sociedade direcionando reflexões e conceitos sobre o Ensino Religioso na Educação, a Religião e seus desdobramentos históricos na sociedade brasileira, o processo de formação inicial e continuada, a profissionalização e a docência em Ensino Religioso; de forma complementar ampliam-se os conceitos amparados por Phillippe Perrenoud na categoria competências para prática docente que explicita as nuances entre a formação docente, profissão professor e a formação inicial; e complementa com conceitos de Paulo Freire na categoria conscientização e autonomia, para o entendimento sobre o currículo e a função social da escola. Nesta ótica, o aparato argumentativo deste estudo traz vários apontamentos conceituais frente à Ciência da Religião, à formação do professor e aos saberes da disciplina de Ensino Religioso.

Diante do quadro exposto, esta dissertação vem dividida em três capítulos, com duas seções cada um. A ideia norteadora está na questão do Ensino Religioso se relacionar com a evolução histórica da educação e com as normativas sobre formação docente no município de Colatina. Na pesquisa, descreve-se e analisa-se a experiência da formação de professores de Ensino Religioso neste município, partindo do pressuposto a contratação dos/as professores/as habilitados/as nesta área de conhecimento, como se relaciona com a legislação: nacional e estadual.

A metodologia da pesquisa aplica-se sob o contexto da abordagem qualitativa. Segundo Antônio Chizzotti⁹ algumas técnicas ajudam na comprovação científica, porque na investigação todos os fenômenos são considerados importantes e todos os indivíduos são dignos de estudo. A pesquisa configura-se como estudo de campo, por ser uma estratégia adequada para analisar

⁷ Livre-docente em Teologia pela PUC-SP, doutor em Ciência da Religião pela UMESP e mestre em Teologia Fundamental pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma). Leciona e pesquisa, como Professor Associado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião da PUC-SP, onde é responsável pela disciplina “Ensino Religioso”. É o atual presidente da Soter (Sociedade de Teologia e Ciências da Religião).

⁸ SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, v. 3, p.1-18, 2009. [online].

⁹ CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 12.

e interpretar dados e práticas de formação de professores de Ensino Religioso no município de Colatina, bem como de intervenção docente no espaço escolar.

Os procedimentos adotados são a análise documental, bibliográfica e observação de aulas, disciplina de Ensino Religioso, em quatro escolas em Colatina, estado do Espírito Santo. Entrevista aos professores da disciplina de Ensino Religioso lotados na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF Luisa Crema, localizada no distrito de Baunilha; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF Ernesto Corradi, localizada no distrito de Boapaba; Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EMEFTI Lions Clube de Colatina, localizada no bairro Moacir Brotas; e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EMEFTI Adwalter Ribeiro Soares, localizada no bairro Santa Terezinha.

Para o desenvolvimento da presente dissertação serão implementadas estratégias de investigação, como: levantamento bibliográfico de artigos e livros sobre a temática, fichamento e escrita do material estudado; aplicação de pergunta com resposta aos professores das escolas supracitadas para entendimento de seu papel, enquanto formador da identidade do Ensino Religioso munícipe.

Na revisão bibliográfica e na reflexão teórica sobre o tema, decorre-se por meio de leitura das dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e periódicos. Todavia a bibliografia ainda é escassa, e o respaldo teórico fundamentou-se também em autores que tratam de maneira geral sobre a metodologia, da história e política da educação e da formação de professores. Este estudo se apoia com dados dos/as colaboradores/as da Secretaria Municipal de Educação, contratados para prestação de serviços de assessoria o Projeto FOCO referentes ao conteúdo desenvolvido na formação para professores/as dos Anos Finais de Ensino Religioso.

Diante do exposto, a presente dissertação de pesquisa tem intuito de acompanhar o desenvolvimento e os resultados do Projeto FOCO, no que tange especificamente à formação da rede municipal de ensino de Colatina, na disciplina de Ensino Religioso, percebendo-os como sujeitos praticantes de currículos, numa rede que envolve outros sujeitos e muitos saberes e fazeres. Registrando ações empreendidas, que favoreceram a ampliação de novos olhares e perspectivas para muito além do esperado.

No primeiro capítulo, busca-se apontar, especificar e relacionar fundamentos da disciplina de Ensino Religioso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a Resolução CEE 3777/2014 e a Resolução CEEES 5190/018, apresentando a trajetória da disciplina na

consolidação da BNCC, seus reflexos no currículo capixaba, a necessidade de formação de docentes para o Ensino Religioso e seus desdobramentos no município de Colatina.

No segundo capítulo, relacionar-se-ão os saberes, fazeres, habilidades e competências dos docentes de Ensino Religioso que atuam no espaço escolar aos teóricos supracitados. Serão, ainda, correlacionados os saberes da disciplina de Ensino Religioso com a formação continuada do município de Colatina e os instrumentos e ações que são utilizadas no espaço escolar na intervenção pedagógica desta disciplina.

No terceiro capítulo, apresentar-se-ão os resultados da pesquisa de campo a partir das respostas do questionário aplicado aos docentes que participaram dos três últimos cursos de Formação de Professores/as em Colatina, apresentando conclusões e proposições para melhoria da formação neste município.

Apresentam-se ainda as conclusões e ponderações acerca dos resultados obtidos a partir da metodologia aplicada, além, é claro, da seção de referências bibliográficas e dos anexos contendo o material investigativo utilizado na pesquisa.



1 O ENSINO RELIGIOSO: LDBEN, BNCC E OS DESDOBRAMENTOS EM COLATINA

O presente capítulo discorrerá sobre as minutas preliminares da BNCC, que apresentam o Ensino Religioso como área de conhecimento, logo após como subárea de conhecimento, sendo excluído integralmente, indo até sua configuração como uma das cinco grandes áreas da educação básica brasileira, dando uma nova visão para a formação de professores desta disciplina. Depois serão apresentados eixos regulamentadores e conceituais do Estado do Espírito Santo pelas Resoluções CEE/ES 3777/2014 e 5190/2018 que discorrem sobre a construção dos sistemas e redes de ensino e estabelecem os parâmetros mínimos para aprovação do credenciamento e funcionamento das unidades educativas, bem como supervisionam o processo educativo tanto na Secretaria de Educação, quanto nas unidades de Ensino.

Para melhor compreensão, tornam-se necessárias reflexões sobre o Ensino Religioso partindo de sua regulamentação em 1997 enquanto legislação até sua inserção na BNCC. De forma complementar, deve-se levar o entendimento para compreender a organização dos sistemas e redes de ensino do Estado do Espírito Santo, seguidos pelos eixos norteadores que é a Resolução 3777/2014 e a Resolução 5190/2018.

1.1 Oferta e formação docente em Ensino Religioso da LDBEN à BNCC

A educação brasileira passa por diferenciadas concepções do ponto de vista de sua legalidade. Diante do exposto, a formação de professores (as) para a disciplina de Ensino Religioso também passa por distintas concepções teóricas para ser implantada no sistema de ensino brasileiro. Estudiosos, como Sergio Junqueira, Maurice Tardif, Lilian Oliveira, Luiz Alves e Ernesto Keim discorrem sobre os aspectos legais do Ensino Religioso, sua regulamentação e as implicações na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para além do exposto, as Resoluções 3.777/2014 e 5190/2018 direcionam a oferta, formação docente e conteúdos mínimos desta disciplina para os municípios do Estado do Espírito Santo.

Nesta seção do capítulo, tratar-se-á sobre a regulamentação da formação docente em Ensino Religioso. A LDBEN vem tratar das regulamentações, estratégias nas três esferas governamentais, implementação e implantação da formação docente dessa disciplina, para atuarem frente à formação e capacitação docente para a Educação Básica; e na BNCC apresentar-se-ão as habilidades e competências prescritas para servir de norte na elaboração do currículo escolar, procurando dialetizar o desenvolvimento da política nacional de conteúdos, saberes e fazeres da disciplina de Ensino Religioso no espaço escolar.

Segundo Sérgio Junqueira, essa área do conhecimento se tornou componente curricular na educação brasileira após a aprovação da Lei 9.475/1997¹⁰, a qual reconhece as diferenças de crenças e tradições religiosas. Assim

o ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.¹¹

Não obstante, as características confessional e interconfessional apresentados na LDB 9.394/1996¹² foram revisadas na Lei 9.475/1997. Frente aos argumentos, ficou estabelecido que os sistemas de ensino regulamentarão procedimentos, conteúdos, normas para habilitação e admissão de docentes; ouvindo a sociedade civil representada por diferentes denominações religiosas para definição dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Estes apontamentos ajudam na construção dos princípios da disciplina e norte para os projetos de formação de professores (as) voltados para o respeito às diferentes religiões, crenças, símbolos e fazeres sagrados.

A partir da Constituição de 1988, a disciplina de Ensino Religioso é uma área do conhecimento da Educação Básica, assegurada pela Constituição Federal de 1988¹³, apesar de sua matrícula ser facultativa e distribuída nos horários normais das escolas para o Ensino Fundamental, este documento constitucional apenas fixa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental a fim de que seja assegurada, no art. 210, uma formação básica comum no que tange “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”¹⁴ para os estudantes.

Frente aos apontamentos, fica visível que a formação docente em Ensino Religioso ainda precisa superar a modalidade formação em encontros, seminários e cursos de curta duração. A legislação apresentada favorece a oferta de uma formação rápida em menor espaço e tempo aos (às) docentes da disciplina, para a garantia do profissional, mas com pouco conhecimento da área.

Neste contexto, este estudo se entrelaça aos conceitos para compreender como ocorre a formação continuada de professores em Ensino Religioso em Colatina, partindo da regulamentação legislativa, passando pelos conteúdos formativos de Ensino Religioso e finaliza

¹⁰ BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.] [online].

¹¹ BRASIL, 1997, p.01.

¹² BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. [online].

¹³ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online].

¹⁴ BRASIL, 1998, p. 04.

no chão da escola com apreciação das aulas, em quatro escolas municipais. Diante disso, serão estabelecidas estratégias de estudos, revisões e construção de argumentos que são apoiados pela Base Nacional Comum Curricular, as Resoluções do Conselho Estadual de Educação e as diretrizes municipais do Plano Municipal de Educação.

De forma epistemológica, Sérgio Junqueira coloca que é necessário olhar o passado da formação docente em Ensino Religioso para estabelecer relações com os desdobramentos educativos tanto no contexto nacional, estadual, municipal e escolar, partindo da macro para as microrrelações entre a formação do (a) professor (a) e do (a) aluno (a). Este estudo tem o intuito de construir uma proposta de formação docente em Ensino Religioso para o município de Colatina.

Segundo estudos amparados em Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira, as questões relativas ao componente curricular de Ensino Religioso no percorrer da construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC causam inquietudes de forma difusa, e somente após pressão da sociedade organizada dos campos religiosos e laico, associações de educadores que o Ensino Religioso é inserido no espaço escolar. Tal inserção, apesar de ser ainda facultativa, causou danos diretos para a formação de professores, por ainda precisar se estabelecer nas adequações curriculares de cada município.

É visível que foi um ganho do Conselho Nacional de Educação – CNE a mediação, proposição e definição das diretrizes do Ensino Religioso para a BNCC. Assim, de forma real, o Ensino Religioso ganha espaço tanto nos conteúdos mínimos para o (a) aluno (a), quanto nos eixos norteadores para a formação docente para superar o preconceito instrumental enquanto área de conhecimento e estabelecer-se no espaço escolar como elemento essencial para construção da autonomia, criticidade, equidade e tolerância entre os (as) estudantes e docentes.

Junqueira e Oliveira descrevem a redoma de complexidades que a disciplina de Ensino Religioso vem passando, nos decorridos 22 anos de publicação de Lei 9745/1997. Este componente curricular enfrenta posturas que o sustentam no espaço escolar, como também ações contra sua permanência neste mesmo espaço, a partir de especulações sociais, políticas e religiosas. Este estudo vem contribuir com bases teóricas as discussões sobre o Ensino Religioso, a BNCC, a formação docente e os desdobramentos nas redes e sistemas de ensino no Estado do Espírito Santo.

Afonso Soares traz argumentos sobre os movimentos percorridos pelo componente curricular de Ensino Religioso que continuam vivos e dinâmicos. Sérgio Junqueira complementa que desde os primórdios da educação brasileira o Ensino Religioso é objeto de discussão, debates, reflexões e especulações para assegurar-se nos currículos, estando

intimamente ligado à formação docente e a linguagem social desenvolvida dentro e fora da sala de aula.

Sérgio Junqueira aponta que é através da redemocratização social e a aprovação da Constituição de 1988 que a Carta Magna fixa o Ensino Religioso como um dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Sucessivamente, após oito anos, em 1996, a Lei Darcy Ribeiro¹⁵ complementa e orienta as redes e sistemas de ensino do país, para favorecer a diversidade e a pluralidade cultural existente no Brasil. Esta nova concepção educativa implica em repensar a educação brasileira a partir de princípios e fundamentos amplificados a novos olhares.

Este documento estabelece ideais, finalidades, princípios e garantia de direitos, apresentando uma visão democrática além de princípios educacionais em torno da igualdade de condições e permanência, a liberdade no aprendizado, a tolerância, a valoração docente, a experiência extraescolar, a qualidade no ensino e a gestão democrática. Sofreu alterações para se tornar mais abrangente à sociedade brasileira, trazendo questões sobre a diversidade étnico racial, a garantia do aprendizado ao longo da vida e o respeito à diversidade humana, cultural, linguística e identitária das pessoas surdo, cegas ou deficientes auditivas. Estes novos ganhos na legislação têm vínculo direto com os princípios da disciplina de Ensino Religioso para o espaço escolar.¹⁶

Segundo Sérgio Junqueira a LDBEN passa por atualizações que tentam abraçar a pluralidade social e cultural de todos os brasileiros, sendo incluídas alíneas e/ou excluindo-as caso seja necessário. Este documento norteia uma visibilidade global da disciplina de Ensino Religioso, colocando-a de frente nas relações entre o (a) professor (a) e aluno (a) sob uma perspectiva solidária, representativa e participativa.

Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira argumentam que este novo pensamento educacional fomenta descobrir instrumentos mais eficazes, modeladores e flexíveis para compreensão dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as); a ação para superação da realidade social dos (as) educadores (as) e dos (as) educandos (as) e, por fim, transformar a realidade seguindo a transformação social guiados (as) pelos valores fundamentais da vida, contribuindo para consolidação da democracia de direito, legitimando a necessidade das diferenças e pluralidades, mas não promotora de desigualdades nos espaços no contexto escolar.

¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996. É conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

¹⁶ BRASIL, 1996, Arts. 2-3.

Estudos de Sylvio Filho e Sérgio Junqueira descrevem sobre os conceitos educacionais com valor democrático e representativo para a disciplina de Ensino Religioso supracitados, como ponto inicial na própria LDBEN até 1997 o Ensino Religioso era oferecido, sem encargos para os cofres públicos, a partir das preferências dos (as) alunos (as) ou responsáveis, de caráter confessional, lecionado por professores (as) ou orientadores (as) religiosos (as) credenciados (as) pelas igrejas ou entidades religiosas; ou interconfessional abraçando as diversificadas entidades religiosas, com a responsabilidade da elaboração do programa de ensino.

Ainda para Sylvio Filho e Sérgio Junqueira, os sistemas e redes de ensino ficavam com a responsabilidade de credenciar os (as) professores (as) nas escolas, para atuarem articulados com as entidades formadoras, deixando a formação e conteúdos disciplinares desta disciplina sob os conceitos das entidades as quais forneciam a autorização, mas não abriam o olhar para outros grupos que continuavam sem representatividade.

A disciplina de Ensino Religioso é assegurada pela lei como obrigatória, contudo, quando sua matrícula é vinculada de maneira optativa, coloca-a com menor importância na formação dos (as) crianças. Para Sérgio Junqueira a obrigatoriedade no espaço escolar direciona o entendimento de que a religião se torna um fator preponderante na construção da identidade humana, e que ainda estes ensinamentos não ficam restritos em locais sagrados, ou determinadas crenças, doutrinas e livros que acabam por favorecer a discriminação e intolerância. Contrariamente, o Estado laico funciona respeitando a diversidade religiosa e suas subjetividades, neste sentido os saberes não devem estar separados do processo educativo para o exercício da cidadania.

Historicamente, para Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira, o Ensino Religioso percorreu um longo caminho para configurar-se em uma nova concepção não doutrinária, mas voltada para a formação humana e com valores éticos consolidados. Até então, os (as) professores (as) lecionavam de forma não remunerada, sem ônus aos cofres públicos, colocando-a sob caráter assistencialista, realizada por meio do voluntariado, deixando a ação docente descompromissada e precária. Como resultados, ocasionaram-se a desarticulação do Ensino Religioso no espaço escolar, suscitaram-se estudos sobre a identidade do Ensino Religioso no espaço escolar público e privado e desenvolveu-se um modelo de ensino de atuação docente acrítico e passivo.

Sylvio Filho e Sérgio Junqueira apontam argumentos sobre a desvalorização, exclusão e discriminação da disciplina de Ensino Religioso frente aos outros campos de conhecimento, assim fica visível que ainda não são assegurados seus saberes na educação integral da sociedade brasileira. Outro ponto de conexão é apresentado por Afonso Soares, sobre a pressão popular

iniciada após a década de 1990, com o movimento para a valorização da disciplina enquanto componente curricular, estabelecendo formação mínima dos (as) professores (as) para atuarem na sala de aula. Este movimento culminou em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e licenciaturas apoiados pela sociedade civil e professores (as) do sul do país.

Esta mobilização apoiada por diversos grupos sociais religiosos de base confessional frutificou inúmeros projetos de Lei, apresentados na Câmara de Deputados, representando os vários grupos e diversidade religiosa do país, colocando-os como participantes ao convite do Ministério da Educação da Educação Básica. Nas Câmaras técnicas de discussão, conseguiram novas propostas que culminaram em alterações do artigo 33, da LDBEN, com a retirada do texto da oferta sem ônus aos cofres públicos, o caráter confessional e interconfessional, acrescentando o seguinte texto: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”¹⁷.

Para o Ministério da Educação do Brasil, o princípio basilar educacional diz que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação básica, sendo de suma importância para a formação do cidadão, seu desenvolvimento enquanto pessoa humana, sendo papel do Estado sua garantia no espaço escolar, responsabilizando-se pela formação docente, sua contratação e garantia de direitos sociais e trabalhistas, excluindo o voluntariado para docência desta disciplina.

Outro ponto a ser visto é que “os sistemas de ensino ouvirão a entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”¹⁸. Este texto prioriza o princípio religioso, não focalizando uma ou outra tradição religiosa, demonstrando que cada aluno (a) deverá ser aceito, com imparcialidade do credo adotado pelos familiares ou de sua livre escolha. Esta redação entende a disciplina de Ensino Religioso como área de conhecimento, colocando como objeto de estudo da disciplina a possibilidade de leitura, interpretação e compreensão dos diversificados fenômenos religiosos. Também se configura com um ganho para a sociedade civil, uma vez que prima pela liberdade de crença, de culto, pela democracia representativa de direitos e equidade entre os indivíduos.

De acordo com Sylvio Filho e Sérgio Junqueira, a maioria dos estados brasileiros estavam organizados em grupos, conselhos e/ou associações representadas por diferentes vertentes religiosas. Segundo a LDBEN deve-se manter nos estados a entidade civil para prestar assessoria às Secretarias Estaduais de Educação, seus sistemas e redes de ensino.

¹⁷ BRASIL, 1997, p. 1.

¹⁸ BRASIL, 1997, p. 2º.

Outro ponto a ser visto é a articulação do Ensino Religioso e a escolarização. Este novo pensamento para integrá-lo no currículo escolar demorou quase uma década para ser colocado em lei, uma vez que para ter *status* de disciplina escolar deveria estar apresentado com uma das dez áreas de conhecimento para o currículo educacional. Contudo foi formalizada pela Resolução 02/1998¹⁹, que em seu texto traz diretrizes, definições doutrinárias, princípios, fundamentos e procedimentos direcionados para as redes e sistemas de ensino, promulgado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, visando orientá-los sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas.

Para a LBDEN as unidades de ensino devem garantir a igualdade de acesso, uma base nacional comum e qualidade na ação pedagógica. Esta base comum e a parte diversificada integrar-se-ão ao currículo, estabelecendo articulação com saúde, sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens. E ainda apresenta a Educação Religiosa com a 10ª área de conhecimento.²⁰

Assim, segundo Sylvio Filho e Sérgio Junqueira, é evidente a necessidade da disciplina de Ensino Religioso se consolidar no espaço escolar e, ao ser garantida, zelar-se pela igualdade do acesso, devendo articular os conteúdos, habilidades e competências em torno de uma base nacional comum. A BNCC vem abrir os olhos da educação para construção de um documento unificado e plural capaz de estruturar o ensino brasileiro, e ao mesmo tempo visualizar a pluralidade, a igualdade religiosa e a diversidade cultural do país, colocando a diferença como parte natural dos grupos humanos e religiosos, sem ser promotora de desigualdades.

Para Afonso Soares é a primeira vez que uma base comum curricular, de âmbito nacional, constrói-se uma educação para a equidade, a partir do momento em que cada unidade escolar tem a liberdade de adequar os conteúdos a sua realidade e ainda estar unida aos conhecimentos de outros lugares do país. Contudo, apesar de ser pensado na égide de uma base comum curricular, fica ainda a forma de como seria a representatividade deste documento e qual ensinamento deveria nortear a disciplina.

De acordo com Afonso Soares, existe outra questão a ser superada pela disciplina de Ensino Religioso que é a computação nas oitocentas horas, na carga horária mínima disponibilizada aos (às) alunos (as) nas unidades de ensino referente ao calendário escolar. Para este esclarecimento será necessário retomar o texto do Parecer 12/1997²¹, onde a Comissão de

¹⁹ BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental]. [online].

²⁰ BRASIL, 1998.

²¹ Parecer nº: 12/1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 05/97). Interessado: Conselhos Estaduais de Educação e Outros.

Educação Básica é inquerida pelas Secretarias Estaduais de Educação e os Sistemas de Ensino para responder sobre a relação direta das oitocentas horas letivas, a oferta da disciplina de Ensino Religioso e suas implicações na vida acadêmica do (a) aluno (a) já que sua oferta é facultativa. Como resposta aos Conselhos Estaduais e à Câmara de Educação Básica, prescrevem-se os seguintes apontamentos, que servem de reflexão para entender os caminhos tortuosos da disciplina no espaço escolar:

Também se tem perguntado se o ensino religioso é computado para a totalização do mínimo de oitocentas horas e a resposta é, não. Por um motivo fácil de ser explicado. Carga horária mínima é aquela a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210, § 1º da Constituição Federal está definido: “O ensino religioso de matrícula facultativa (grifo do relator), constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Ora, se o aluno pode optar por frequentar, ou não, a referida disciplina, haverá quem optará por não o fazer. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por lei, o que o art. 24, inciso I não admite.²²

Apesar de parecer abrangente frente aos desdobramentos do Ensino Religioso na educação brasileira, as entrelinhas colocam uma tênue barreira para a disciplina ser de fato abraçada no espaço escolar. Ao tentar legitimar a igualdade da lei, a sua não obrigatoriedade traz contextos controversos, uma vez que sua matrícula é opção da família, muitos sistemas e redes de ensino acabam por colocar a disciplina de forma transversal nos conteúdos curriculares, uma vez que muitas escolas acabam apenas preservando certos conhecimentos, vistos como mais eficazes para o mercado de trabalho, em relação aos valores éticos e humanos, como argumentam Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira.

Desta forma, muitos sistemas de ensino se asseguram nestas legislações para mascarar a oferta da disciplina de Ensino Religioso para garantir as oitocentas horas letivas no calendário escolar. Para Sérgio Junqueira, a construção da identidade do Ensino Religioso é pelo diálogo, a disciplina “[...] não pode se manter apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma episteme própria, localiza-se ao lado de outros campos de saber e acrescenta, à visão sobre a realidade, mais um modo de discuti-la para compreendê-la”²³.

Para Sergio Junqueira os (as) alunos (as) que não participam das aulas de Ensino Religioso ficariam prejudicados em relação às oitocentas horas anuais, sustentam a não obrigatoriedade de sua oferta, ora pela falta de professores, ora pela estrutura da escola, ora pela prevalência de saberes linguísticos e aritméticos, sem entender que o ser humano necessita se

²² BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº:12/97, de 08 de outubro de 1997*. [Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº5/97)], p. 3. [online].

²³ JUNQUEIRA, 2002, p. 29.

relacionar, respeitar e interagir com o meio social de forma equilibrada e assertiva. Estes saberes são específicos da disciplina de Ensino Religioso.

Para Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira, os argumentos e legislações que fomentam discursos nesta ótica acabam promovendo a segregação da disciplina frente às demais, como também sua precarização nos projetos de formação docente, uma vez que não é garantida sua oferta para o ano letivo. Os sistemas e redes acabam aceitando como critério de contratação curso sem foco acadêmico, apenas de capacitação e aperfeiçoamento profissional, realizados muitas vezes de forma precária e sem contato com os elementos da disciplina no espaço escolar.

Segundo Afonso Soares, no ano de 2015 marca-se a aprovação das diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores (as), vislumbrando políticas públicas de formação docente para atuarem na regência da educação básica. Não diferente do histórico da formação de professores no Brasil, a formação em Ensino Religioso é marcada por avanços e retrocessos, sendo sempre um grande desafio, ficando na dependência de políticas públicas com ações concretas.

Para Afonso Soares nos esforços para se estabelecer diretrizes para a formação inicial e continuada docente é necessário que esta formação esteja pautada em outros parâmetros, como a mudança estrutural e organizacional do trabalho pedagógico, as contradições sociais e as possibilidades para estruturar um currículo da disciplina de Ensino Religioso, tendo elemento de apoio livros didáticos e ou materiais didáticos que ampliem os métodos na ação docente.

É fato que, após seu reconhecimento como parte integrante do Ensino Fundamental, a disciplina de Ensino Religioso é vista como área de conhecimento e faz parte do currículo escolar. Seu tratamento deve ser pedagógico, devem ser construídas propostas de ensino para solidariedade, diversidade, humanidades, os processos de interação e valorização das relações sociais e mediações entre crianças, adultos, professores (as) e seus pares, focando em conteúdos humanizadores, “[...] baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da educação básica e de importância para a formação do cidadão e para o seu pleno desenvolvimento como pessoa humana”²⁴.

Frente a novas mudanças de paradigmas, o espaço escolar ainda é visto como uma instituição social, a qual atravessa séculos de existência, permeado por tensionamentos internos e externos, crenças, dogmas religiosos, conflitos, valores, jogo de interesses e expectativas. Não obstante, a ideia de uma base comum curricular destinada à educação brasileira não emerge nos

²⁴ JUNQUEIRA, 2002, p. 27.

dias atuais, mas desde a Constituição de 1988, faz-se referência à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. A LDBEN coloca

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.²⁵

O Ministério da Educação do Brasil prioriza o entendimento que tal indicação é para toda a Educação Básica; descrita no Plano nacional de Educação, nas metas estruturantes. O desfecho deste entendimento é apresentado com a afirmação da necessidade de uma “base nacional comum curricular [...], para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades [...], referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”²⁶.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo e técnico, o qual preconiza um núcleo comum, estruturado para o Ensino Fundamental com objetivos de aprendizagem (comportamentos, habilidades e conhecimentos) que serão desenvolvidos de forma progressiva no decorrer das etapas e modalidades de ensino na educação básica, nas redes pública e privada do território brasileiro. Seus princípios vêm preservando a autonomia do trabalho pedagógico escolar e do (a) professor (a).

Por isso, de acordo com Sérgio Junqueira, Emerson Silveira, Laude Branenburg e Remi Klein, a BNCC aponta para a necessidade de indicar objetivos de aprendizagem, no processo de ensino-aprendizagem, sem prejuízo dos conteúdos e sem o emprego de práticas proselitistas. Resumidamente, a Base prevê uma reorientação (obrigatória) nos currículos de todas as escolas do Brasil, oportuniza um rumo, para equidade na educação, como também um currículo traçado pelas unidades de ensino garantindo um caminho pela ação ativa de todos (as) envolvidos (as). Assim, a BNCC

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, [...], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.²⁷

²⁵ BRASIL, 1996, art. 26.

²⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. 2018, p. 12. [online].

²⁷ BRASIL, 2018, p. 07.

A Base Nacional Comum Curricular tem como princípio a necessidade de reduzir as desigualdades educacionais no país e promover a equidade entre os educandos. Tal documento foi construído a partir do cuidadoso processo de debate e negociação, entre o poder público e sociedade civil, realizado por meio das audiências públicas em todos os lugares do Brasil. No site oficial, desde a sua primeira versão, entre outubro de 2015 até março de 2016, foram recebidas mais de doze milhões de contribuições realizadas pelas organizações e redes de educação, na forma individual e coletiva, pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica de todo o país.

Assim é visível que este documento apresenta caráter eminentemente democrático e horizontal, diferenciando-se de outras propostas curriculares realizadas de forma vertical, sem a participação dos que convivem diariamente com a complexidade da prática educativa. A elaboração do documento tem como foco “superar a fragmentação das políticas educacionais, que ensejem o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”²⁸. Seu objetivo está em garantir um patamar comum de aprendizagem em todo país, afirmando ações educativas que contribuem para transformação social, desenvolvendo competências em torno da justiça e preservação do meio ambiente.

Na BNCC encontram-se orientações para garantir as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de dez competências, com intuito da “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Estas competências devem ser trabalhadas, interrelacionadas no trabalho didático nas três esferas da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC traz o processo educacional comprometido com a educação integral, prevalecendo na Educação Básica, a “formação e o desenvolvimento humano global, que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”²⁹. Esta visão integral, singular e plural de sujeito sustenta os pilares de uma educação voltada para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”³⁰.

De acordo com a República do Brasil, na estrutura da BNCC se verifica no documento a divisão em três etapas para Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental

²⁸ BRASIL, 2018, p. 08.

²⁹ BRASIL, 2018, p. 14.

³⁰ BRASIL, 2018, p. 14.

subdividido em Anos Iniciais e Anos Finais e o Ensino Médio. Este estudo terá como objeto de análise apenas o Ensino Fundamental. Na BNCC, o Ensino Fundamental está dividido em cinco grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso³¹, nas quais se situam respectivamente os componentes curriculares, de equivalência às disciplinas escolares.

Assim para ter garantia do desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apresentam grupos de habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”³². As unidades temáticas sistematizam os objetos de conhecimento, as especificidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental. Cada unidade temática contempla um número variável de habilidades, estas habilidades que expressam “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”³³.

Em relação ao Ensino Religioso, a BNCC aponta que ao longo da história da educação brasileira, esta disciplina assume perspectivas com viés confessional e interconfessional. Somente após as mudanças provocadas no decorrer da década de 1980 que o Ensino Religioso se estabelece no contexto disciplinar na escola brasileira, amparado pela Resolução CNE/CEB no 04/2010³⁴ e a Resolução CNE/CEB no 07/2010³⁵ que reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

A BNCC estabelece “como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país”³⁶, desta forma frente aos marcos normativos desta disciplina, e em comunhão com as

³¹ A BNCC passou por três versões até apresentação oficial, na primeira versão a disciplina de Ensino Religioso constituía-se em um componente curricular da área de Ciências Humanas.; a segunda versão foi direcionada para uma área de conhecimento própria. Na terceira versão chegou a ser retirada na educação infantil e no ensino fundamental, contudo o MEC, após pressão social das entidades e movimentos de base, voltou atrás e resolveu reincorporá-la ao documento final. Neste documento, ficou estabelecido a disciplina de Ensino Religioso como componente curricular de oferta obrigatória, porém com matrícula facultativa nas escolas de Ensino Fundamental. BRASIL. 2018, p. 02 e 03.

³² BRASIL, 2018, p. 28.

³³ BRASIL, 2018, p. 29.

³⁴ A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, no capítulo II, art. 14, § 1º, letra f), apresenta o Ensino Religioso integrando a base nacional comum nacional. BRASIL. 2018, p. 04.

³⁵ A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Apresenta o Ensino Religioso no título: BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE, art. 14, art. 15, V; como um dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental. BRASIL. 2018, p. 10.

³⁶ BRASIL, 2018, p. 435.

competências gerais estabelecidas pela própria BNCC, os objetivos da disciplina de Ensino religioso são:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.³⁷

Para a BNCC, o objeto de conhecimento da área de Ensino Religioso é produzido a partir das Ciências Humanas, Sociais e da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Estas produzem conhecimentos pela investigação de “manifestação dos fenômenos religiosos de diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte”³⁸. Assim solidificam sentidos e significados de vida, variadas ideias sobre o que é divino, apreciando os agrupamentos religiosos em suas diversificadas manifestações humanas, suas “cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais”³⁹.

Afonso Soares aponta que os conteúdos, conceitos éticos e científicos disciplinares do Ensino Religioso não devem privilegiar uma crença ou conceito pré-estabelecido. Deve-se adotar a pesquisa, o diálogo, a observação, a análise e a ressignificação. O intuito é romper representações sociais preconceituosas sobre o próximo, combatendo a exclusão, preconceito e intolerância. Ao longo do Ensino Fundamental a disciplina preza pela interculturalidade, favorecendo o reconhecimento e respeito às memórias, crenças, histórias, valores, convicções de culturas, religiões e filosofias de vida.

As diretrizes da República do Brasil buscam construir atitudes de respeito às diferenças, fazendo da aula um lugar de troca de conhecimentos, experiências pedagógicas, permutas e diálogos permanentes, visando acolher as identidades culturais, religiosas ou não, através da interculturalidade, assegura as relações sociais, os direitos humanos e a cultura da paz, visando à convivência democrática e cidadã.

Para a BNCC, no decorrer do Ensino Fundamental, gera-se o entendimento que o ser humano é construído mediante as relações entrelaçadas na sua vida social, em sua imanência e

³⁷ BRASIL, 2018, p. 436.

³⁸ BRASIL, 2018, p. 436.

³⁹ BRASIL, 2018, p. 436.

transcendência, abrangendo as dimensões biológicas, subjetivas, objetivas e simbólicas nas relações consigo, com o outro, com a natureza e com suas divindades. Nos nove anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Ensino Religioso, trabalha-se, segundo a BNCC, três unidades Temáticas: Identidades e alteridades, Manifestações religiosas e Crenças religiosas e filosofias de vida.

Na BNCC a unidade temática *Identidades e Alteridades* abordada especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental; os estudantes devem reconhecer, valorizar e acolher o caráter singular da diversidade humana, por meio do respeito às semelhanças e diferenças, pela compreensão da imanência e transcendência. Na unidade temática *Manifestações religiosas*, conhecer, valorizar e o respeitar as plurais experiências e manifestações religiosas, compreendendo as relações de lideranças, a variedade de denominações religiosas e as distintas esferas sociais; a unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* trata da estrutura das diferentes tradições, movimentos religiosos e filosofias de vida; relacionando o que são mitos, divindade (s), crenças, doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, imortalidade, princípios e valores éticos,

Como resultado, a área de conhecimento Ensino Religioso pretende colaborar para compreensão e textos diversos, possibilitando aos estudantes variados textos, discussões coletivas, inferências e interpretações pessoais como indivíduos que agem no mundo social. Estas unidades temáticas apresentadas permitem ao (à) professor (a), de forma interdisciplinar, entrelaça os contos, as tradições e as histórias nas variadas religiões no país, assim “O Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão do espaço e tempo na carga horária curricular, mas também pelo seu custeio [...]”⁴⁰.

Sérgio Junqueira e Raul Wagner propõem educar sob processos de descobertas e redescobertas o indivíduo, em suas relações e interações consigo e com a sociedade, fomentam o aprendizado para a reflexão, a participação social consciente e prezam pela tolerância e a equidade. Para Sérgio Junqueira e Tadeu Silva o ato educativo não é neutro, sendo os componentes estruturantes da disciplina de Ensino Religioso diretamente influenciados por interesses e valores dos grupos dominantes. Os projetos curriculares, as unidades de ensino e o corpo docente devem

reconhecer, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações, portanto, o espaço formal da escola, onde também ocorre o ensino-aprendizagem, necessita estar permanentemente a avaliar-se e reorientar suas estratégias, a fim de favorecer que os

⁴⁰ JUNQUEIRA. Sérgio R. A; WAGNER. Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 42.

envolvidos possam aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a conviver.⁴¹

Assim a educação, nesta perspectiva, introduz outras linguagens no ato educativo, uma vez que o conhecimento circula por códigos, informações, no espaço virtual e pelo audiovisual. Frente a estes múltiplos desafios, a formação docente deve, além dos saberes da nossa sociedade, estruturar-se como base dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

Na próxima seção, será apresentado o documento “Novo Currículo Escolar”⁴² e “Currículo ES 2020 – Ensino Fundamental – Área de Ciências Humanas e Ensino Religioso”⁴³, material norteador para construção dos PPP’s das unidades escolares públicas no Estado do Espírito Santo, as Resoluções CEE/ES 3.777/2014 e 5190/2018 que trazem os parâmetros legislativos para formalização do Ensino Religioso no espaço escolar, estudando os principais pontos regulamentadores para credenciamento, recredenciamento, aprovação e regularização das unidades de ensino no Âmbito dos sistemas e rede de ensino capixaba.

1.2 Vertentes do Currículo Capixaba, as Resoluções 3.777/2014 e 5190/2018 na construção do Plano de Ensino da disciplina de Ensino Religioso

A construção do Currículo Capixaba ocorreu através do regime de colaboração. Tal documento foi elaborado por várias mãos e conceitos de profissionais da área de educação, teve como grande articuladora a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Esta instituição foi representada por professores analistas, redatores, colaboradores, articuladores dos municípios capixabas e uma equipe especializada ProBNCC do Espírito Santo.

As versões finais do Novo Currículo Escolar e Currículo ES 2020 – Ensino Fundamental – Área de Ciências Humanas e Ensino Religioso foram entregues aos capixabas sendo um

⁴¹ JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 45.

⁴² O Currículo Básico Escola Estadual, com o título “Novo Currículo Escolar” é um documento criado em 2009, pela Secretaria de Estado de Educação sendo um guia de implementação para escolas estaduais capixabas, como também servindo de elemento norteador para as Redes de Ensino Municipais construírem seu Projeto Político Pedagógico e Planos de Curso. ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Educação. Currículo Básico Estadual. Ensino Fundamental: Ano Finais: Área de Ciências Humanas. Vitória: SEDU. 2009a. [online].

⁴³ A versão do Currículo do Espírito Santo 2020 para o Ensino Fundamental, disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação, reafirma seu compromisso constituinte com a sociedade capixaba, foi preparado por especialistas de todos os componentes curriculares, em colaboração com os municípios capixabas, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contou com amplo debate entre a sociedade civil organizada, estudantes e especialistas, por meio de uma consulta pública. ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009, p. 03.

currículo para todo o território espírito-santense. O documento foi direcionado para a rede privada, rede estadual e os municípios que não têm sistema próprio de Ensino.

A primeira versão, Novo Currículo Escolar, foi disponibilizada em 2009, vigorando nos municípios capixabas que possuem sistemas de ensino próprio até a aprovação da nova versão em 2020 e ou aprovação no Conselho Municipal de Educação. A nova versão, Currículo ES 2020 – Ensino Fundamental – Área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, originou-se do documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE e instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018.

Esta Resolução CEE/ES 5.190/18 fez com que os municípios que não possuísem redes de ensino obtivessem aprovação do credenciamento escolar pela superintendência estadual de Educação, ficando aos municípios que já possuem sistema próprio de ensino, sua aprovação e homologação na responsabilidade dos Conselhos Municipais de Educação.

A versão Novo Currículo Escolar, disponibilizada em 2009, nasce do Plano Estratégico Nova Escola, que consiste em ações prioritárias para o período de 2008-2011, assim este documento foi elaborado como:

um plano único e consolidado, neste contexto, sem dúvida, é um dos projetos considerados mais importantes e de impacto inigualável para o alcance da melhoria da qualidade do ensino público estadual e das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos.⁴⁴

O documento envolveu em sua elaboração expressiva participação de educadores (as) da rede estadual de ensino. Para enfrentar o desafio de garantir o direito à educação a todos (as) os (as) capixabas, tendo comprometimento no “direito de aprender de todos e de cada um”⁴⁵. O estado apresenta empenho, além de ofertar a gratuidade do ensino, mas viabiliza o acesso das várias aprendizagens, o pluralismo de ideais e conceitos, os princípios democráticos ao longo de todo do Ensino Fundamental. Todavia, a produção de um documento curricular capixaba não se configura em isolamento das políticas nacionais, uma vez que em suas entrelinhas fica explícito o alinhamento sintonizado com as diretrizes do Ministério da Educação - MEC, na ótica horizontal, de que ambos propõem alternativas acessíveis na educação. O intuito do documento é comungar com o pluralismo regional do Estado, tendo em seus pilares o projeto de nação.

Outro ponto importante sobre os princípios filosóficos é que o documento se apresenta como “instrumento que visa dar maior unidade ao atendimento educacional, [...], que se

⁴⁴ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 09.

⁴⁵ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 11.

concretiza na práxis docente consonante com os princípios de valorização e afirmação da vida em todas as suas dimensões”⁴⁶. Neste sentido é visível que além de fortalecer a identidade no próprio sistema de ensino, promove um resgate histórico no sistema educacional centralizando nos processos educativos em torno das relações com o trabalho, a ciência e a cultura. Para a Secretaria, a “maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo”⁴⁷. E de forma conceitual e prática o currículo é definido como “a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos”⁴⁸.

Diante de tais apontamentos, conclui-se que através do currículo, progressivamente as identidades são formadas nos (as) alunos (as), mediadas por saberes formalmente estabelecidos na escola, estando inseridos nos valores, costumes, hábitos e atitudes nas práticas pedagógicas. Assim, ao elaborar o documento curricular, o foco está no “Conteúdo Básico Comum - CBC para cada disciplina da Educação Básica”, a partir do CBC desencadear-se-á a avaliação sistêmica nas escolas da rede pública estadual e a avaliação de desempenho profissional dos (as) docentes.

Em relação aos pressupostos teóricos, os princípios norteadores do documento apresentam uma política educacional a qual coloca os (as) estudantes como referência em todo processo educativo, em seus conceitos coloca como essenciais ações em torno da valorização e afirmação da vida, do reconhecimento da diversidade na formação humana, da educação como bem público, da aprendizagem como direito do educando, apresentando a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo. Conceitualmente, reconhece o currículo “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana”⁴⁹, de forma complementar o “currículo nos permite ver como uma sociedade se reproduz e como se perpetuam suas condições de existência pela seleção e transmissão de conhecimentos”⁵⁰.

Assim, o currículo é uma ferramenta para compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente ação na escola e na sociedade, o espaço escolar define sua posição diante do mundo, discute objetivos, ações, metas e métodos. Em relação às competências e habilidades, o documento se assegurou nos PCN’s do Ensino Fundamental, tendo evidenciados três competências básicas: competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida;

⁴⁶ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 12.

⁴⁷ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 12.

⁴⁸ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 12.

⁴⁹ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 26.

⁵⁰ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 27.

competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza e a competência relacional. Assim, o aluno sujeito na ação educativa e o foco do trabalho pedagógico devem estar no investimento na formação humana, na prática de cidadania, entendendo às dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo, conectada com a realidade social, cultural, econômica e histórica na qual cada aluno (a) se insere.

Para BNCC, em relação ao Ensino Religioso, o documento apresenta a disciplina inserida na Área de Ciência Humanas, que inclui História, Geografia e Ensino Religioso. Colocar de forma transversal a área de ciências humanas com o Ensino Religioso é encaminhar o processo de ensino-aprendizagem voltado para experiência humana e pensar as humanidades. Assim,

compreender o humano exige um pensamento complexo, transversal e dialógico, que se efetiva na consideração pelo outro em sua diferença cultural, formando uma consciência da multiplicidade de modos de existência, como produto e processo culturais, e que se vincula a um compromisso com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões: do sujeito, das relações sociais e do meio ambiente.⁵¹

A contribuição específica da disciplina de Ensino religioso para formação humana é “exercitar o educando para que se dê conta da dimensão transcendente da sua vida e de levá-lo a viver isso na intensidade de si mesmo, traduzindo a sua religiosidade em atitudes práticas, em harmonia com sua percepção do transcendente”⁵². Contudo, não se reduzindo à religiosidade subjetiva, mas a educação religiosa objetiva. O documento apresenta dimensão religiosa, como também a dimensão ética, uma vez que a religiosidade está ligada à condição pessoal. O Currículo ES 2020 discute a importância da disciplina na construção de conceitos sobre o sagrado, os lugares originários do sagrado, a busca pelo absoluto, o mistério, os símbolos, mitos, ritos e liturgias.

O objetivo do Ensino Religioso no Ensino Fundamental é “Promover a compreensão, interpretação e (re) significação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades”⁵³. Assim, o Ensino Religioso fomenta contribuir aos (às) estudantes a busca de compreender, comparar e analisar as diferentes manifestações do sagrado, interpretando os múltiplos significados. Deve auxiliar os (as) estudantes a compreenderem os conceitos básicos do campo religioso, como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, afirmando ou negando o sagrado. Para isso propõe como objetivos específicos:

⁵¹ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 57.

⁵² ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 99.

⁵³ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 100.

Educar para a alteridade, o serviço e a comunicação; Motivar a assumir atitudes e práticas providas; Haurir na profundidade humana e nas relações com o transcendente as energias e orientações para vida pessoal e social [...]; Oportunizar [...] atitudes de veneração pelo sagrado; Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, no contexto do educando; Subsidiar [...] o questionamento existencial, [...] para dar sua resposta devidamente informados; Analisar o papel das tradições religiosas na manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; Refletir [...] atitude moral como consequência do fenômeno religioso.⁵⁴

De acordo com o Currículo ES 2020, para concretização do currículo escolar, coloca-se como base três dimensões interrelacionadas aos sentidos humanos: a dimensão pessoal, a dimensão comunitária ou coletiva e a dimensão transcendente. Neste contexto, abrangendo as quatro dimensões, os aspectos fundamentais e a articulação de saberes se comportam de forma mais assertiva no currículo. O documento divide o Ensino religioso em eixos de conteúdos: *Culturas e Tradições Religiosas; Teologias; Textos Sagrados e Tradições Orais; Ritos e Ethos*.

Assim, o eixo *Culturas e Tradições Religiosas* discorre sobre a transcendente na visão tradicional e atual, a estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos, a política ideológica das religiões e a tradição religiosa construindo o inconsciente pessoal e coletivo. O eixo *Teologias* analisa as múltiplas concepções do transcendente, apresentando as representações nas tradições religiosas, o conjunto de crenças e doutrinas que orientam as tradições religiosas; e possíveis respostas: a ressurreição, reencarnação, ancestralidade, o nada. O eixo *Textos Sagrados e Tradições Orais* aprofunda a palavra sagrada no tempo e no espaço, os acontecimentos religiosos que originam os mitos, segredos sagrados e a formação dos textos, análise e hermenêutica dos textos sagrados.

O eixo *Ritos* busca o entendimento das práticas celebrativas, a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, e estuda os métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas. O eixo *Ethos* analisa a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas, o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa e a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas, descrito no Currículo ES 2020.

Para finalizar a compreensão do documento, Novo Currículo Escolar, e progressivamente entender como a legislação agiu no território capixaba, justificando a disciplina no espaço escolar, a partir das Resoluções 3777/2014 e 5190/2018, chega-se ao entendimento de que a estruturação em cinco eixos da disciplina de Ensino Religioso parte do surgimento que “...a atuação do ser humano não se limita às relações com o meio ambiente e às

⁵⁴ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 101.

relações sociais, mas sim está sempre em busca de algo que transcende essas realidades”⁵⁵. Este currículo, retirado da base nacional comum, foi de grandes contribuições para que os (as) alunos (as) encontrem sentido na vida e sejam felizes, bem como a consolidação da disciplina como área de conhecimento no espaço escolar.

Partindo dos apontamentos de Sérgio Junqueira, é visível que o Ensino Religioso no espaço escolar vem marcado por uma série de fatos históricos, constituído por dificuldades, avanços e novos pontos de vista, também é necessário apontar seus avanços tanto no campo legislativo, quanto no campo curricular. Por entender que a estrutura do pensamento da disciplina se concretiza nos projetos pedagógicos das unidades escolares, e que estas mesmas estão sob a regência das Secretarias Municipais de Educação e aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação, não se deve fechar os olhos para os parâmetros legais que direcionam os projetos pedagógicos das unidades de ensino para seu credenciamento, autorização e credenciamento e aprovação.

A Resolução CEE/ES 3.777, de 30 de abril de 2014, tem o objetivo de fixar as normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, composta por três livros, onde, respectivamente, são trazidos: no Livro I, as normas para o funcionamento do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo; no Livro II, as normas para o Ensino ministrado no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e no Livro III, as normas complementares e transitórias. Conceitualmente, a composição do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo é caracterizada em lei da seguinte forma:

Art. 1.º O Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo se caracteriza como conjunto coordenado e colaborativo, formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização dessas instituições.

Art. 2.º. As instituições de ensino mantidas pelo poder público municipal, os órgãos municipais de educação e as instituições de educação infantil, mantidas pela iniciativa privada, dos municípios que não contam com sistema próprio, integram, também, o Sistema de Ensino do Estado.⁵⁶

Diante da Resolução CEE/ES 3.777 e o Currículo ES 2020, compreende-se que todas as Unidades de Ensino do Estado do Espírito Santo pertencem ao mesmo Sistema de Ensino Estadual. Mesmo as que possuem sistemas próprios estão subordinadas à Superintendência Estadual e ao Conselho Estadual de Educação, seja ela instituição de ensino pública, seja pela privada, independente da etapa ou modalidade – educação infantil, ensino fundamental,

⁵⁵ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2009a, p. 104.

⁵⁶ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2014, p. 3.

educação de jovens e adultos, ensino médio e profissional, ensino superior, esta última mantida pelo estado e/ou município.

A referida Resolução CEE/ES 3.777 traz os elementos necessários ao país da mantenedora, suas mudanças quando ocorrem, bem como as particularidades sobre as instalações, recursos humanos, custeio e formação docente. Direciona a forma adequada da nomenclatura das unidades de ensino, precisando apresentar em sua denominação a etapa ofertada, traz os procedimentos necessários para a legalização das instituições públicas de ensino, o credenciamento e a documentação necessária tanto para autorização, quanto para a renovação do credenciamento das unidades de ensino, por fim apresenta quais procedimentos devem ser tomados para o encerramento das instituições de ensino. Em relação à organização destas, a Resolução CEE/ES 3.777 traz documentos norteadores do processo educativo, especificados como instrumentos de gestão, representados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Programa de autoavaliação institucional, Regimento escolar e os Planos operacionais anuais da unidade escolar.

A Resolução CEE/ES 3777/2014 descreve o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como um documento que contém a proposta político-pedagógica da instituição escolar, neste estão agregados o plano de metas e o plano de sustentabilidade para um período de cinco anos.

Para Resolução CEE/ES 3.777, cada unidade de ensino deve caracterizar dez itens, respectivamente: I – perfil institucional: filosofia, missão, visão, objetivos e metas institucionais; II – PPP ou PPI, neste o projeto pedagógico dos cursos, etapas ou modalidades de ensino oferecidos e/ou plano de curso; III – cronograma de desenvolvimento da instituição no período de vigência do plano e de cada um dos seus cursos, etapas e/ou modalidades; V – formas de comunicação interna e externa e de integração com a comunidade; VI – políticas de pessoal, neste item está incluso a formação continuada dos (as) docentes na unidade de ensino, bem como em sua mantenedora; VII – gestão institucional e participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão; VIII – descrição da infraestrutura física, com caracterização dos espaços e serviços; IX – políticas de atendimento aos (às) estudantes; e X – plano de sustentabilidade financeira para o período de vigência do PDI, com quadro demonstrativo dos investimentos necessários e o custeio das atividades propostas.

Para a Resolução CEE/ES 3777/2014, o Programa de autoavaliação institucional se configura como mecanismo de verificação continuada da estrutura e funcionamento das unidades de ensino, serve também para o aperfeiçoamento do ensino ofertado. Sendo um programa de autoavaliação desenvolvido de forma anual e continuado que deve abranger todas

as dimensões do PDI, tendo como pressupostos indicar a concepção teórico-metodológica da avaliação institucional, quais instrumentos utilizados e sua sistematização em dados e primordialmente abranger todas as dez dimensões contidas no PDI.

De acordo com a Resolução CEE/ES 3777/2014, o Regimento escolar é um documento administrativo e normativo de autorregulação para as escolas, o qual deve apresentar os conceitos da proposta político-pedagógica da instituição escolar, tem o objetivo de descrever as principais características, ou a identidade, da escola, deve ser apresentado na Superintendência Regional para aprovação no Conselho Estadual de Educação. Preconiza-se em sua organização cinco itens: I – a estrutura e o processo de gestão; II – as relações entre os participantes do processo; III – a organização da vida escolar; IV – a organização do ensino e da aprendizagem; e V – os processos escolares (acadêmicos). O regimento deve ser colocado para apreciação e seus adendos e emendas só entram em vigor no início do ano letivo.

Segundo a Resolução CEE/ES 3777/2014, os Planos operacionais das instituições de ensino são três: o plano anual de trabalho; o calendário escolar e o plano de funcionamento da escola. O plano anual de trabalho escolar deverá ser organizado segundo o PDI, articulando as ações previstas para a melhoria continuada das relações educacionais. O calendário escolar deverá ser elaborado pela escola assegurando os dias letivos, a carga horária anual preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os dias destinados a exames finais, recuperação, conselho de classe e todas as atividades de formação continuada dos (as) professores (as) e do corpo administrativo, incluindo também os feriados e dias que não serão contados como letivos.

Nesta resolução existem orientações referentes à disciplina de Ensino Religioso, integrando-a à Base nacional comum, descrevendo-a no art. 190, item VI, onde se lê: “o ensino religioso, de oferta obrigatória pela instituição de ensino pública e de matrícula facultativa para o estudante”⁵⁷. Por conseguinte, frente a todos os parágrafos destinados à organização escolar do estado do Espírito Santo, fica visível a tentativa de ofertar uma educação transformadora aos (às) discentes, ficando visível que este material é de suma importância para o estudo, compreensão dos arranjos estruturantes do sistema educativo capixaba, para assim chegar a conclusões sobre quais pontos convergem ou divergem tanto no chão da escola, quanto nos momentos de formação docente.

É visto que os apontamentos da Resolução CEE/ES 3.777 e os saberes apresentados de Sérgio Junqueira e Lilian Oliveira são diretamente proporcionais, evidencia-se a construção do

⁵⁷ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2014, p. 43.

um modelo para as unidades de ensino que tenha momentos para troca de saberes, avaliação do processo e formação de pessoal, como também o compromisso com as metas, diretrizes e planos, tanto pela mantenedora, quanto pela mantida, frente aos diversificados direcionamentos legislativos do âmbito nacional, estadual e municipal.

Para a República do Brasil, de forma diretiva, o Ensino Religioso acompanha as diretrizes nacionais, colocando-o obrigatório no espaço escolar, mas facultativo ao estudante, este também se torna um texto gerador de controvérsias, uma vez que algumas unidades escolares capixabas podem colocá-lo oblíquo ao currículo. Apesar de que, para o credenciamento, a escola precisa apresentar o nome do regente da disciplina, seu currículo e documentos da formação para aprovação e renovação. Contudo, na prática, devido à quantidade de escolas, como também à quantidade de pedidos, acaba-se não obrigando a execução de fato, e o Ensino Religioso fica apresentado de forma transversal em algumas unidades de ensino capixaba.

Para compreender o caminho da disciplina de Ensino Religioso no contexto capixaba, deve-se ater aos elementos norteadores da Resolução CEE/ES 5190/2018 que estabelece as normas complementares para instituir as unidades de ensino, na construção do Currículo, fundamentando-se pela Base Nacional Comum Curricular, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta referida resolução direciona, em regime de colaboração, um documento orientador no processo de elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, das instituições escolares que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Fundamenta-se pelos princípios:

I - educação como direito inalienável [...] sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos; II - prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola [...] além da valorização da experiência extraescolar; III - igualdade e equidade, [...] assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência [...] no processo de ensino aprendizagem, [...] superar as desigualdades existentes no âmbito escolar; IV - compromisso com a formação integral [...]; V - valorização da diversidade, [...] sua singularidade e pluralidade; VI - educação inclusiva [...]; VII - transição entre as etapas e fases da Educação Básica [...]; VIII - ressignificação dos tempos e espaços da escola [...]; IX - avaliação dentro de uma perspectiva formativa.⁵⁸

De acordo com o Currículo ES 2020, é visível que a proposta se configura pelo respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, direciona a formação integral dos (as) estudantes, orientando as aprendizagens essenciais no processo formativo, bem como preocupa-se com a transição de uma etapa para outra, caracterizando tanto sua organização, quanto às condições necessárias e os principais saberes que uma etapa se integra à outra.

⁵⁸ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2019, p. 2.

Em relação às áreas de conhecimento e aos componentes curriculares, destina-se para o Ensino Fundamental “... assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem, de acordo com áreas de conhecimento definidas no Art. 14, da Resolução CNE/CP n.º 02/17, contempladas no Currículo do Espírito Santo”⁵⁹. Assim os nove anos do Ensino Fundamental deve ser estruturado por área de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, e para a o Ensino Religioso ficam destinadas sete competências retiradas das competências gerais da BNCC, para o componente curricular de Ensino Religioso.

Nesta ótica, e alinhado aos pensamentos de Sérgio Junqueira e Raul Wagner, acentua-se a proposta de projetos educacionais que “considere a diversidade cultural, a formação do cidadão na dimensão da cultura da paz, buscando superar a desigualdade social e estruturação de uma relação com o meio ambiente”⁶⁰, como também demonstra que a disciplina de Ensino Religioso necessita de discussões amplificadas sobre a diversidade religiosa. Assim é visível que o modelo destinado à disciplina de Ensino Religioso complementa as habilidades e competências orientadas pela BNCC, abordando o processo de ensino aprendizagem pela tríade: pergunta, pesquisa e diálogo. E, para finalizar, serão estudadas as diretrizes para a proposta curricular vigente nos Sistemas e Ensino capixaba, com o título: Currículo ES 2020.

O Currículo ES 2020, em seu volume 07, destinado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, para a: Área de Ciências Humanas e a Área de Ensino Religioso tem o princípio legal embasado na BNCC, definindo as aprendizagens essenciais na tentativa de diminuir os ecos entre o ensino-aprendizagem no país, assim o Estado do Espírito Santo estrutura um currículo embasado legalmente, com identidade própria para oportunizar educação qualificada mediante “o desenvolvimento de habilidades e competências que promovam caráter ético, autônomo, crítico-reflexivo e emancipado, condições imprescindíveis à atuação em contextos educativos, no mundo do trabalho e na vida em sociedade”⁶¹.

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação seccional Espírito Santo - UNDIME/ES aderiram ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e tiveram a missão de fomentar a construção de currículo, em regime colaborativo entre o Estado

⁵⁹ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2019, p. 07.

⁶⁰ JUNQUEIRA; WAGNER. 2011, p. 46.

⁶¹ ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Educação. *Currículo ES 2020*. Ensino Fundamental: Ano Finais: Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso. Vitória: SEDU. 2020, p. 11. [online].

e os municípios, o foco na continuidade da formação do (a) estudante no território capixaba, instituída pela Portaria Estadual Nº 037- R/2018⁶², este documento foi

construído por muitos sujeitos, é resultado do trabalho em conjunto entre as instituições parceiras e a equipe de currículo e da colaboração de diversos profissionais da educação dos mais diferentes lugares de nosso estado, o que permitiu o avanço das propostas inicialmente apresentadas e uma visão mais integrada do percurso formativo dos estudantes da educação básica do território espírito santense, que direcionará outras políticas e ações necessárias para a sua implementação nas secretarias e escolas estaduais e municipais, incluindo orientações didático-metodológicas, materiais didáticos e formação docente.⁶³

Assim, mostra-se que sua elaboração contempla a pluralidade social e cultural, como princípio “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, a equidade e a valorização das diferenças, a partir dos diversos contextos em que se configura a educação do nosso Estado”⁶⁴. Em relação ao currículo, elenca o trabalho colaborativo, a diversidade, e equidade, o respeito mútuo às variantes socioculturais, estimulando relações harmônicas de convivência a partir de atitudes e valores.

Para o Currículo ES 2020, ainda são evidenciados os conhecimentos conceituais e procedimentais, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades pela prática, cognitivas e as socioemocionais, para que essas competências gerem autonomia crítica nas ações dos (as) educandos (as) na tentativa de responder o que fazer, e para que fazer, colocando a inclusão social como ponto principal para o êxito no processo de ensino aprendizagem. A matriz dos saberes se alicerça no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em relação à dinâmica educativa, deve ser composta por elementos articulados intencionalmente, que ofertam as condições para a realização do currículo dentro da escola, estando composto pelo

fazer pedagógico, que se revela no planejamento, na definição de metodologias, recursos, espaço e tempo escolares e na avaliação, assim como aqueles que se estabelecem nas relações construídas entre os participantes desse fazer, especialmente os professores, os estudantes e suas famílias.⁶⁵

Assim o currículo é de suma importância para articular conhecimentos, experiências e saberes relacionando com a cultura, a arte, o meio ambiente, a ciência e a tecnologia, tendo o

⁶² A portaria instituiu a equipe de elaboração curricular, composta por duas coordenações estaduais (CONSED e UNDIME), três coordenações de etapa: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, um analista de gestão, um articulador de regime de colaboração e 19 redatores dos componentes curriculares elencados na BNCC, articuladores do Conselho Estadual de Educação - CEE e da União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME. ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2018, p. 03.

⁶³ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2020, p. 19.

⁶⁴ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2020, p. 23.

⁶⁵ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2020, p. 46.

(a) docente como mediador (a). Para área de Ensino Religioso e sua disciplina, o documento considera os marcos normativos, disponibilizando para os anos finais 30 páginas escritas, comungando com as competências estabelecidas na BNCC, para esta disciplina. Segundo este documento, os objetivos da disciplina versam por:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
 Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos;
 Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
 Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.⁶⁶

Desta forma, os conhecimentos direcionados aos (às) estudantes para a disciplina de Ensino Religioso está caminhando pelos conhecimentos das Ciências Humanas, Ciências Sociais e a Ciência (s) da (s) Religião (ões), tendo como foco a investigação das manifestações religiosas em culturas plurais, a necessidade de respostas às incógnitas do mundo, os bens simbólicos, o sobrenatural, o sagrado, o divino, o profano, a vida, a morte e o pós morte.

Na orientação do Currículo ES 2020, é visto também que no Ensino Fundamental, a disciplina de Ensino Religioso adota a pesquisa, a problematização, a interculturalidade, a ética da alteridade, sendo estes os elementos norteadores dos fundamentos teóricos e pedagógicos da disciplina. Descreve como competências as ações de conhecer, compreender, reconhecer, conviver, analisar e debater, direcionando a habilidade de entendimento das quatro principais matrizes religiosas brasileira: “a Indígena, a Ocidental, a Africana e a Oriental”⁶⁷, em três campos temáticos, a saber, o de *Identidades e alteridades*, *Manifestações Religiosas* e o *Crenças Religiosas e Filosofias de Vida*.

Ao relacionar os pressupostos curriculares apresentados no documento o “Novo Currículo Escolar” e o atual “Currículo ES 2020” fica visível ganhos e retrocessos entre os documentos. No documento Novo Currículo Escolar, a quantidade de páginas destinadas à disciplina de Ensino Religioso totalizou 10 estando integrada à área de Ciências Humanas. No documento de Currículo ES 2020, estabelece-se a área de Ensino Religioso separada com 30 páginas destinadas aos conceitos, métodos e procedimentos. Em relação aos objetivos da disciplina, no Novo Currículo Escolar, existia uma gama de ações e estudos totalizando em um objetivo geral e nove específicos; o segundo documento, Currículo ES 2020, recebe uma nova

⁶⁶ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2020, p. 251.

⁶⁷ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), 2020, p. 253.

roupagem e suprime-se quatro objetivos para atender as competências gerais da disciplina no âmbito da BNCC.

Nos pressupostos metodológicos, a menção destinada no Novo Currículo Escolar para as dimensões pessoal e comunitária foram inseridas nas dimensões Coletiva e Transcendente no Currículo ES 2020, não estando de forma objetiva, mas em suas entrelinhas. E em relação aos cinco eixos e conteúdos apresentados em 2009, ficaram em 2020 apenas três, sendo que o eixo identidades e alteridades, no documento de 2009, era específico aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, em relação aos conteúdos disciplinares, encontra-se em 2009 uma organização única para todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, em contrapartida em 2020 os conteúdos são desmembrados por ano/série, mediante amadurecimento do (a) educando (a), como também é no documento de 2020 onde são reconhecidas as quatro matrizes religiosas do Brasil, a nativa – indígena, a ocidental – oriundas do cristianismo, a de matriz africana – espiritismo, umbanda e candomblé e as orientais/diversas: hinduísmo, budismo, islamismo, etc. Por fim, é visto também nos documentos interdisciplinaridade do Ensino Religioso com a História.

Assim concluímos este capítulo onde foram apresentados os desdobramentos do Ensino Religioso, tendo como ponto de partida a base nacional comum explicitada na LDBEN, passando pelos processos legislativos que ora sustentam a disciplina no espaço escolar, ora servem para a retirada da mesma, a partir de interesses ocultos na educação. Foi-se vislumbrado a luta nas três versões da BNCC para o Ensino Religioso, amparado pela Ciência (s) da (s) Religião (ões), que em sua versão final foi suprimida das aprendizagens essenciais da Educação Básica, mas, sofrendo apelo social das comunidades de base, esta disciplina foi inserida na BNCC, como umas as cinco grandes áreas do conhecimento da Educação Básica, assim Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Caminhou-se pelas orientações do Novo Currículo Escolar e Currículo ES 2020, e pelas diretrizes das Resoluções, CEE/ES 377/2014 e 5190/2018, estas que constroem e sustentam as propostas pedagógicas nas Unidades de ensino. O estudo deste capítulo serviu para o entendimento de que o processo educativo é um ato político, guiado por interesses, que a educação é partidária, sendo ainda um meio para produzir a mão de obra especializada para o mundo do trabalho, contudo, sem o mecanicismo do passado, mas pela dialética, criticidade e autonomia de escolha. Assim para melhor compreender os processos desenvolvidos no município de Colatina, a formação continuada para os (as) regentes da disciplina de Ensino

Religioso, foi necessário compreender como o Estado do Espírito Santo orienta as diretrizes para direcionar os saberes do chão da escola.

No próximo capítulo, apresentar-se-ão os processos de formação docente, partindo das vertentes nacional, estadual e municipal, com intuito de perceber os ganhos e perdas no município, na tratativa de investigar se o que é realizado nas formações continuadas, servem de base para a prática docente em Ensino Religioso nas escolas.



2 FORMAÇÃO DOCENTE: REGULAMENTAÇÕES, SABERES, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo discorre sobre o processo histórico da formação docente em Ensino Religioso no percorrer da história do Brasil. Tal estudo da história passará pelos aparatos legislativos, as regulamentações, para assim entender os saberes e métodos a serem empregados na formação docente em Ensino religioso e perceber a construção de uma identidade profissional docente na disciplina, mediatizada pela prática na sala de aula e os conceitos direcionados na formação.

Partindo de apontamentos iniciais com bases e estudos de Sergio Junqueira, que descreve os desdobramentos legislativos e as relações entre regulamentações e formação docente em Ensino Religioso em âmbito histórico e nacional e Lilian Oliveira, Luiz Alves, Ernesto Keim e Afonso Soares que tratam das complexidades, o componente curricular, as inquietudes, estado laico e os movimentos da disciplina de Ensino Religioso no país. Além disso, Francisco Imbernón descreve as relações dos saberes docentes para o profissional que leciona a disciplina de Ensino Religioso. E, por fim, para ampliar os conceitos sobre o pensamento pedagógico, o olhar filosófico, sociológico e antropológico no contexto educacional, definindo o papel da escola na formação dos sujeitos para sua emancipação tanto conceitual, quanto religiosa apoiamos-nos em pensadores como Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud, Demerval Saviani, Miguel Arroyo e Paulo Freire.

2.1 Formação de professores, saberes e aprofundamentos para o exercício da prática reflexiva

É compreensível que a consolidação dos saberes da humanidade se desenvolva pelo convívio familiar, pelas interações entre os seres humanos e a cultura vivenciada, com intuito de integrar-se nas relações de sociabilidade. Para os estudiosos, a ação prática do (a) professor (a) é evidenciada pelo trabalho em comunidade, gerado por indivíduos trabalhadores, entendedores de paridades que gerencia a sua própria trajetória, suas vitórias, consciência crítica, emancipadora e reflexiva. Este entendimento propulsiona ações qualitativas de reconhecimento social.

Assim, os estudiosos Phillippe Perrenoud, Demerval Saviani e Paulo Freire defendem que para uma formação docente eficaz o eixo central deve atrelar-se à construção de paridades, ou seja, identidades. Atualmente, fala-se no saber construído pelo uso da prática reflexiva, apoiado na relação do conhecimento edificado pelos (as) alunos (as), assim “a ideia de reflexão

na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo... é evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações”⁶⁸. Neste entendimento, para refletir sobre o processo educativo desenvolvido no espaço escolar, é fundamental o entendimento das mediações e interferências do espaço externo, em relação aos agregamentos sociais, a força política que direciona os interesses dos grupos dominantes.

Para o exercício da profissão docente, Phillipe Perrenoud comunga com os pensamentos de Francisco Imbernón e discute e argumenta a necessidade prática reflexiva do (a) profissional em educação, ao apresentar dois processos mentais distintos, mas apoiados na diferença entre “refletir para agir e refletir sobre a ação”⁶⁹. Refletir no momento da ação é perguntar como acontece, o que pode ocorrer, como fazer, o que deve ser feito, a melhor estratégia, quais esquivos, precauções e riscos; todavia para reflexão sobre a ação, segundo o autor, toma-se a própria ação docente como objeto de reflexão e comparação, apesar de que toda ação é única, mas pertencente a uma família de ações do mesmo tipo, “depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, não se limita a uma evocação, mas ... pela crítica, análise, regras, teorias e outras ações”⁷⁰

Ao pensar no processo de formação docente, inicial e continuada, as instituições devem enfrentar desafios como novos agregamentos, as subjetividades na condução do conhecimento, as mudanças da própria sociedade no processo educativo e as tendências destinadas por forças subjetivas e dominantes para o espaço escolar. Para Phillipe Perrenoud, cada indivíduo possui sua maneira própria e espontânea de refletir sua própria prática, mas sem a regularidade dos questionamentos não se consegue a verdadeira mudança. Para o autor, “um professor reflexivo não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui”⁷¹.

Assim, ao ser levado o discurso para a área de Ensino Religioso, Sergio Junqueira considera importantíssima a formação de professores para lecionar a disciplina, pois para a atualidade a educação é mais complexa. Não devendo ficar preso ao proselitismo religioso, deve-se fomentar nos (as) estudantes o enfrentamento das questões éticas, conceituais e procedimentais, quesitos estes que estão no cerne da vida, orientando para atitudes mediadoras

⁶⁸ PERRENOUD, Phillipe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 29.

⁶⁹ PERRENOUD, 2002, p. 30.

⁷⁰ PERRENOUD, 2002, p. 31.

⁷¹ PERRENOUD, 2002, p. 43.

de conflitos, apresentadas dialogicamente, aproximando as diversificadas manifestações religiosas e como se comportam no seio social.

Concretamente, para Sergio Junqueira, Luiz Alves, Ernesto Keim e Lilian Oliveira é necessário o profissional compreender uma identidade pedagógica para a disciplina de Ensino Religioso, uma vez que ela não está no bloco de saberes necessários para o mercado de trabalho, por isso, historicamente, é colocado de forma facultativa para se estabelecer no espaço escolar, dentro de áreas conceituadas importantes para a formação. Bem como os estudos e pesquisas da área se amparam aos aspectos legislativos e não aos pedagógicos. Assim fica evidente que são importantíssimos estudos e pesquisas que busquem “identificar correntes pedagógicas subjacentes às diferentes formas de Ensino Religioso desenvolvidas no Brasil e as concepções de Educação, escola, professor, currículo e processos de ensino- aprendizagem relacionadas a esta disciplina”⁷², para desta forma compreender seus impasses e desafios, frente à globalização.

Em relação à formação de professores, apoiamo-nos em conceitos de teóricos de José Sacristán, Phillippe Perrenoud, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Francisco Imbernón correlacionando as necessidades projetadas na formação de professores, inicial e continuada, na tratativa de apresentar um conjunto de comportamentos, fazeres, métodos e processos que ajudam o (a) professor (a) ampliar sua capacidade reflexiva, e assim modificar sua mediação em sala de aula. Para isso, na esteira desses autores, apresenta-se a tendência histórico-crítica e as relações estabelecidas entre educação, sociedade e política.

A regulamentação da formação para professores (as) em Ensino Religioso parte das regulamentações nacionais para as do Estado do Espírito Santo e tem como bases teóricas os argumentos de Sérgio Junqueira, Afonso Soares, Sérgio Junqueira, René Gabriel Júnior, Claudia Kluck e Edile Rodrigues, associados aos aspectos legislativos da Constituição brasileira e do Estado do Espírito Santo, as Associações e o Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, o Fórum Nacional Permanente do Ensino

⁷² OLIVEIRA, Lilian Blank de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Souza e KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso: no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99.

Religioso⁷³ (FONAPER), Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo⁷⁴ (CONERES), Resoluções Nacionais e Estaduais. Discutir-se-á sobre as forças que direcionam o conhecimento para formar professores críticos e reflexivos, quais movimentos subjetivos são capazes de modificar a história, individual e coletiva, compreender o pluralismo religioso da atualidade, as novas configurações, os agregamentos sociais, o sincretismo religioso, as tribos urbanas, o uso de símbolos, o fundamentalismo e a globalização.

De acordo com os pensamentos de José Sacristán, Phillipe Perrenoud, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Francisco Imbernón, na formação de profissionais em educação é imprescindível um currículo que esteja de acordo com o tempo e local para, assim, atender as peculiaridades necessárias dos (as) docentes no processo de construção de saberes para o mundo globalizado em que vivemos. Guiados pelo momento histórico, as necessidades projetadas nas carreiras dos (as) professores (as) são mediatizadas, seguindo, de maneira precisa, um determinado momento, contextualizada e subsidiada pela própria preparação do (a) docente para o mundo do trabalho, uma vez que não existe mais espaço para a acomodação. Atualmente, obtém-se maior número de informações para serem processadas em curtos espaços de tempo, precisa-se, na carreira profissional, estar antenado às vanguardas da nova era digital.

É notório a exigência de intervenções globalizadas do (a) profissional em educação, com a utilização de recursos tecnológicos atrelados a sua prática. José Sacristán introduz o termo profissionalidade para ampliar a definição de ação docente, ou seja, “é um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores”⁷⁵, deixando explícito qual deve ser a ação docente protagonizada no espaço escolar. O significado do termo está em constante elaboração, uma vez que deve ser estudado o momento histórico, os interesses de mercado, as forças políticas e a realidade social, entendendo-se que os indivíduos sofrem determinações das práticas, limitações e mudanças de contextos sociais.

⁷³ É uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. O FONAPER é um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola. FONAPER [Site institucional]. *Apresentação*. [s.d.]. [online].

⁷⁴ O CONERES é uma entidade reconhecida oficialmente e tem por função principal informar, regular e incentivar o Ensino Religioso nas escolas públicas do Espírito Santo. O Ensino Religioso é laico, exclui qualquer forma de proselitismo e garante o respeito à crença de cada um. Além da diretoria, participam das reuniões do CONERES representantes de várias instituições religiosas. CONERES [Site institucional]. *Quem sou eu*. [s.d.]. [online].

⁷⁵ NÓVOA; HAMELINE; SACRISTÁN; ESTEVE; WOODS; CAVACO, 1999, p. 65.

Para José Sacristán esta discussão faz parte integrante do debate sobre os fins e as práticas nas unidades escolares para sistematizar o conceito da prática docente na própria escola. Para Demerval Saviani e José Sacristán a profissão do ser professor (a) sofre interações em três contextos: o pedagógico, formado pela prática diária da docência; o profissional, a partir de um modelo comportamental que a sociedade dominante espera do profissional capaz de produzir um saber técnico legitimador, abrangendo o coletivo de profissionais inseridos na unidade de ensino; e o contexto sociocultural, na medida em que direciona valores, modelos, conteúdos e métodos importantes para se inserir na globalização.

Ao discutir formação docente, deve-se interpretar a função do ser professor (a), apontar as necessidades sociais do sistema educativo e responder às necessidades do próprio sistema. Como ponto central fica a qualidade do ensino, atrelada a valores dominantes nas distintas áreas da educação, integradas à missão educacional, valores, visão, currículos, práticas metodológicas e avaliações. É fato que a sociedade vive em constante evolução, tanto, que afeta a escola direcionando um aumento no conjunto de funções, produzindo no seio social expectativas para o (a) docente responder sobre a atividade educativa. Assim, é visível que a ação didática exige considerável alargamento do conceito sobre a prática no espaço escolar, e que esta não seja reduzida apenas ao domínio docente, mas a todos os envolvidos internamente e externamente aos muros da escola.

Muito se discute que a prática profissional do (a) professor (a) deve pontuar a necessidade de decisões individuais. As regulações são regidas por normas coletivas, organizacionais, determinações burocráticas da própria gestão escolar, tendências que afetam o sistema social, a formação imediatista, a fragmentação dos mecanismos de conteúdo e os recursos materiais acarretam na sobrecarga de trabalho, a responsabilização do fracasso do ensino escolar e na falta de autonomia do trabalho. Em síntese, concretiza-se na desprofissionalização docente apoiando práticas obscurecidas fortalecidas por tendências retóricas e não críticas, mas promotora de massa de trabalhadores passivos às mudanças da modernidade.

Para Phillipe Perrenoud os (as) professores (as) necessitam de estímulos para exercitar o trabalho docente, como também investimento, oportunidade de desenvolvimento profissional, individual e coletivo. Oportunidade para realizar ações que permitam balizar sua própria trajetória docente, mediante o mérito, qualificação profissional, melhoria de salários para, assim, acarretar em qualidade do trabalho desenvolvido. Para Antônio Nóvoa "os professores

precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente"⁷⁶.

Para ampliar o entendimento sobre os requisitos profissionais exigidos para o (a) docente, torna-se necessário acessar a teoria e prática elaborada, dentro e fora das universidades, os saberes pela prática do chão das escolas, passando pelo pelos elementos formadores dos (as) profissionais em educação, até chegar nas especificidades curriculares de cada professor (a). Nos estudos é evidenciado que para a excelência do exercício profissional a mediação deve ocorrer pelo uso de diferentes visões, os saberes historicamente construídos, estabelecendo conexões e oportunizando a criatividade na construção e reconstrução de novos, ou dos atuais, caminhos do ensino aprendizagem na sala de aula.

Para melhor entendimento do contexto que envolve as relações dialógicas e a criação e recriação do próprio ensino-aprendizagem no chão escolar, é preciso se apropriar de conceitos sobre escola, democracia, currículo, espaços formais de educação e educação comunitária. Demerval Saviani pesquisa sobre a temática das especificidades da educação, no contexto entre a escola, democracia, o exercício da democracia e a pedagogia histórico-crítica. Para entender os espaços formais e não formais de educação é preciso compreender a importância da pesquisa para apresentar os esclarecimentos sobre tais espaços.

Segundo Demerval Saviani o processo da pesquisa se ampara sobre o trabalho produtivo e improdutivo, a produção material e não material. Para este autor a caminhada da produção não material ocorre em dois contextos, primeiramente o caminho que coloca a pesquisa em que os estudos se separam do (a) pesquisador (a), frente ao percurso no qual é inseparável na pesquisa o que é estudado, o estudioso e seu produto final, a pesquisa. E assim apresenta que no último caminho está localizada a reflexão histórico-crítica, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens⁷⁷.

Para o estudioso, os seres humanos devem se apropriar e produzir conhecimentos oriundos da prática social. Visivelmente, o homem e a mulher não têm sua humanidade de forma natural, não sabem os códigos sociais que os (as) tornam humanos (as). Para os indivíduos sentirem, pensarem, avaliarem e agirem é preciso o aprendizado, na forma de trabalho educativo. Deste modo, os saberes necessários para o ato educacional emergem dos

⁷⁶ NÓVOA; HAMELINE; SACRISTÁN; ESTEVE; WOODS; CAVACO, 1999, p. 32.

⁷⁷ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados. 2011, p. 06.

resultados do processo de aprendizagem e da cultura de ambos os (as) atores (as) envolvidos (as), atrelados aos conhecimentos prévios e culturais das pessoas que serão ensinadas. Todavia, para concretização deste modelo, a educação deve partir de referências como os saberes produzidos na história da comunidade local, para os conhecimentos de mundo de forma ampla. Para Demerval Saviani, o ato educativo deve ocorrer em locais dentro e fora da escola, contudo

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.⁷⁸

Saindo do senso comum e partindo para construção de saberes elaborados mediados pela consciência filosófica, Demerval Saviani discorre sobre uma educação difusa, diferenciada em todos os setores da sociedade, desenvolvendo novos agregamentos comunitários e sociais e diversificadas formas de comunicação e transmissão de saberes, assim,

as pessoas comunicam-se tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e educam-se. Trata-se, aí, da educação assistemática [...]; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, portanto, não intencional, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada.⁷⁹

É fato que o objeto deste estudo é a formação docente, deve-se compreender os argumentos conceituais do que vem a ser educação escolar, como sinônimo de cultura erudita. Para os estudiosos citados no capítulo anterior, a erudição é regida por padrões, cuja finalidade está na formação de homem (mulher) culto (a). Segundo Demerval Saviani, educação escolar é simplesmente a educação, já as outras modalidades são sempre definidas negativamente, por denominações como educação não-escolar, não-formal, informal ou extraescolar. Pode-se explicar como uma nomenclatura adequada como educação difusa, correspondente da cultura de massa ou popular. Desta forma são criadas duas vias paralelas no processo educativo, o paralelismo da educação e da cultura.

Dentro dos fundamentos da prática docente, deve-se entender como se produz e reproduz o processo educativo no cenário nacional e político, obrigando os (as) professores (as) a historicizar e capturar suas variadas determinações que as sintetizam tanto o currículo prescrito e oculto, quanto a sua prática na sala de aula. Para fomentar a superação das

⁷⁸ SAVIANI, 2011, p. 88.

⁷⁹ SAVIANI, Demerval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados. 1996, p. 47.

desigualdades no espaço escolar, a educação, ou ato educativo, deve estar consciente dos determinantes inerentes que regem a sociedade, e quais ações são legitimadoras de desigualdades, quais forças políticas direcionam os saberes, quais tipos de profissionais o mercado precisa, como os ideais de inclusão superam a fragmentação dos saberes e como a sociedade é geradora de conhecimentos, e este saber precisa ser dialetizado, aproveitado e reconhecido na sala de aula.

Dermeval Saviani apresenta o seguinte pensamento: a necessidade de ampliação da educação escolar, tanto em termos de anos passados na escola, quanto em termos da jornada diária dos (as) estudantes; entende que não é exclusividade da escola como instituição responsável por educar. O advento desse tipo de sociedade constata a generalização da educação e a torna dominante. Na ótica histórica, inicialmente a educação escolar era parcial, secundária, não generalizada, a partir da época moderna se generaliza, passando a ser dominante, esta situação perpetua-se até a atualidade. Assim, justifica-se uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar.

De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa - isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escola.⁸⁰

Sistematicamente, Demerval Saviani enaltece a importância da educação escolar na sociedade contemporânea, contudo reconhece instituições, para além dos muros da escola, que também desempenham a formação humana. Apresenta estes parâmetros para formação continuada dos (as) professores (as), oportuniza-se uma crítica a sua própria prática, revendo-se a ação pedagógica, para assim poder superar a divisão do saber, democratizando o espaço escolar e interagindo as áreas de conhecimento do corpo docente. Segundo esse pensador

cada um tem uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade... Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade ... para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais.⁸¹

⁸⁰ SAVIANI, 2013, p. 83.

⁸¹ SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados. 1999, p. 45.

Outro ponto necessário é o entendimento entre a relação de inseparabilidade de educação e política, pois uma depende da outra para concretude das ações práticas, contudo os objetivos, meios e métodos são distintos. Por isso, preconiza-se o melhor entendimento do (a) docente desta relação, indo além da reflexão sobre sua própria prática, ter a expertise para compreender quais forças subjetivas direcionam a construção dos projetos pedagógicos, quais elementos estão ocultos na governabilidade da gestão escolar e solidificam-se no chão da escola pelas propostas e planos de ensino disciplinar. Frente a este apontamento, é necessária melhor delimitação das relações entre a política e a educação, para uma visão crítica sobre a ação educativa.

Fatidicamente, existe uma ideia fixa em afirmar que educação é sempre um ato político, contudo pensar o processo educacional como político ou prática política é um fenômeno educativo, a educação e a política são inseparáveis, contudo, suas especificidades não são idênticas. Para Demerval Saviani o fenômeno educativo se configura na relação não-antagônica, “é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto”⁸².

Assim, os objetivos educacionais são fixados em convencer e não vencer os (as) estudantes. Assim, “o educador, seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita sempre estar agindo para o bem dos educandos”⁸³, e os (as) educandos não veem o (a) educador (a) como adversário. Outro ponto crucial é que a rebeldia e má conduta são vistas como desafios a serem superados pelo (a) docente, conduzindo os (as) educandos (as) à percepção de que são os (as) próprios (as) a serem prejudicados (as).

Nas ações políticas, para Demerval Saviani, ocorre o inverso do apresentado no fenômeno educativo, uma vez que suas relações se concretizam entre antagônicos, “No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer”⁸⁴. No processo político existe a plena visão entre os adversários, contudo a posição ocupada entre os próprios adversários, sofre variações a partir dos agregamentos e interesses partidários, existe separadamente a classe dominante e a classe dominada. Assim, “no plano político a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força”⁸⁵.

⁸² SAVIANI, 1999, p. 92.

⁸³ SAVIANI, 1999, p. 92.

⁸⁴ SAVIANI, 1999, p. 92.

⁸⁵ SAVIANI, 1999, p. 92.

Demerval Sarviani afirma que estas considerações, classe dominante e dominada, apresentam a distinção entre política e educação que precisa ser entendida pelo (a) professor (a), já que o processo educacional é cíclico e necessita da compreensão ampliadas dos (as) agentes de formação. Contudo, precisa-se do entendimento das práticas distintas entre a dimensão política, a dimensão educativa, a prática política e a prática educativa.

Portanto, o (a) professor (a) necessita levar em consideração a relação íntima entre a prática educativa inserida na dimensão política, que toda prática política é integrada a uma dimensão educativa. Desta forma

A dimensão política da educação [...] dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política [...] tendo como alvo os antagônicos, [...] se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos.⁸⁶

Cabe considerar a existência da relação externa entre educação e política, onde a prática política abre perspectivas à prática educativa e a prática educativa abre caminhos para a política. Esta dependência recíproca se determina quando a educação necessita da política para constituição, consolidação, expansão dos serviços educacionais, prioridades orçamentárias; e a política depende da educação para aquisição e acesso aos elementos básicos de informação, difusão de propostas, formação de quadros para partidos e organizações sociais, “trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade⁸⁷. Por isso, compreende-se a autonomia relativa, bem como a dependência recíproca entre educação e política, mas não a sua equivalência.

Em termos gerais, é visível uma subordinação relativa real e histórica da educação diante da política, que nos projetos de formação docente precisam ser apreendidos, dialetizados, compreendidos e superados,

isto porque se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí se não de forma subordinada, secundária. Por aí, penso, se pode entender o "realismo" da política e o "idealismo" da educação.⁸⁸

⁸⁶ SAVIANI, 1999, p. 94.

⁸⁷ SAVIANI, 1999, p. 95.

⁸⁸ SAVIANI, 1999, p. 96.

Os apontamentos de Paulo Freire trazem a importância política na educação, apresentam determinados caminhos para o processo de ensino aprendizagem, mediante fatores os quais, democraticamente, socializam o conhecimento. Segundo Paulo Freire e Francisco Imbernón, existe um posicionamento que a formação continuada cumpre o papel articulador da formação inicial, já que esta não se esgota em si mesma, é mediada pelas mudanças ocorridas no interior das unidades de ensino ou no próprio sistema educacional. Estudos apontam que as políticas públicas atuais caminham contrariamente à implementação de uma prática reflexiva na formação de professores (as), porque os cursos superiores, estimulados pela globalização, direcionam o caráter de certificação e não de formação do indivíduo para o exercício crítico de sua prática docente, colocando os saberes da profissão para o simples fazer, desqualificando o trabalho do (a) professor (a), deixando o (a) docente apenas com o trabalho de monitoramento e tutoria dos professores (as).

Paulo Freire coloca como destaque “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”⁸⁹. Ainda alerta sobre os perigos em adotar modelos de formação, pois para ele “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”⁹⁰, colocando que a “natureza formadora da docência, [...] não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”⁹¹. Para Paulo Freire, a melhoria da qualidade educacional é ligada à formação permanente dos (as) educadores (as), fundindo-se na prática de analisar sua própria prática e os elementos que a orientam, assim

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria.⁹²

Para Paulo Freire a formação do (a) professor (a) não se restringe à formação inicial, trata-se de uma necessidade própria do (a) docente para melhorar sua proatividade e visão crítica, coloca como competências para superar os métodos tradicionais, ligando a conceitos sobre o desenvolvimento profissional docente, dentro e fora da sala de aula, de forma colaborativa, nos aspectos disciplinares, interdisciplinares e transversais. Protagonizando todos os sujeitos para

⁸⁹ FREIRE, 1996, p. 43.

⁹⁰ FREIRE, 1996, p. 15.

⁹¹ FREIRE, 2001a, p. 39.

⁹² FREIRE, 2001b, p. 205.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.⁹³

Segundo Paulo Freire, a formação permanente docente deve ter o objetivo de “defender a produção de conhecimentos oriundos da própria prática, reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”⁹⁴. Para ele

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.⁹⁵

Portanto o modelo de formação ideal guiado pelos apontamentos de Paulo Freire se sustenta problematizando a racionalização oferecida nos treinamentos designados de formação de professores. Ele apresenta sua visão enquanto educador e crítico das estruturas dominantes e políticas, dessa maneira, discorre que

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.⁹⁶

Os desdobramentos estudados por José Sacristán, Phillipe Perrenoud, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Francisco Imbernón processam a ideia de que a educação é um ato político, assim, sucessivamente, conclui-se que a formação docente é parte dos instrumentos desta política. Diante deste argumento, a formação continuada para os (as) professores (as) deve iniciar colocando o espaço escolar para o exercício da democracia, oportunizando o acesso aos saberes, tanto eruditos, quanto os da cultura popular. É sabido que este processo não depende exclusivamente do (a) professor (a), mas de uma teia articulada com a política, a gestão, a comunidade escolar e a sociedade. No próximo subtópico apresentar-se-ão argumentos sobre a formação de professores (as) em Ensino Religioso mediante política, fundamentos teóricos e métodos práticos de intervenção.

⁹³ FREIRE, 2003, p. 28.

⁹⁴ FREIRE, 1996, p. 24.

⁹⁵ FREIRE, 1996, p. 25.

⁹⁶ FREIRE, 2006, p. 81.

2.2 Regulamentação da formação de professores (as) em Ensino Religioso: política, teoria e prática

Segundo os estudos de Sérgio Junqueira, o Ensino Religioso no Brasil tem raízes nas primeiras escolas formadas pelos jesuítas, na forma de monopólio de exclusividade da Igreja Católica Apostólica Romana com a educação brasileira, passando pelo Período Colonial e Imperial. Entretanto, na Proclamação da República, ano de 1891, é que o Estado brasileiro passa a ser laico e o ensino ministrado nos estabelecimentos educacionais públicos passa a ser leigo. Paralelamente, não se tem estruturado uma formação específica para o (a) docente lecionar a disciplina, ficando a cargo de religiosos, com os quais a Igreja Católica sempre tem trabalhado, na linha de frente para o restabelecimento da disciplina no espaço escolar.

Com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961, apresentam-se normativas no âmbito da formação de professores em ensino religioso. Encontra-se no artigo 97 que “o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”⁹⁷, e no artigo 98 onde “o Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio”⁹⁸. É visto que o caráter facultativo da disciplina ao aluno vem apresentada desde a primeira redação na Constituição da República Nacional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para o Estado do Espírito Santo, na Constituição do Estadual, publicada em 1989, no artigo 175, são apresentados os requisitos básicos para qualificação docente frente à disciplina de Ensino Religioso com a seguinte redação “O Ensino Religioso interconfessional, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio e será ministrado por professor qualificado em formação religiosa, na forma da lei”⁹⁹. Não obstante, a LDBEN, 9.394/1996, artigo 33, estabelece que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

⁹⁷ BRASIL, 1961, art. 97, § 2º.

⁹⁸ BRASIL, 1961, art. 98.

⁹⁹ ESPÍRITO SANTO (Estado). *Constituição do Estado do Espírito Santo 1989*. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. 2012. [online].

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.¹⁰⁰

De acordo com Sérgio Junqueira, ao ser introduzida a frase “sem ônus para os cofres públicos¹⁰¹” várias correntes religiosas se manifestaram frente ao Conselho Nacional de Educação, foram realizadas discussões acirradas que chegassem à Presidência da República para o veto do artigo, contudo o próprio poder executivo elabora a Lei nº 9475/1997, com alteração de poucas palavras, ampliando para o respeito a diversidade cultural e religiosa do país.

A discussão sobre formação docente vem ganhar repercussão com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CP nº. 97/1999¹⁰², onde se apresenta posicionamento sobre a fixação de conteúdos, habilitação e admissão de professores (as), afirmando que “a matéria parece fugir à competência deste Conselho¹⁰³”. Com a reformulação do artigo 33, passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino a regulamentação dos cursos de formação docente. Contudo, em vista das recorrentes solicitações para autorização e reconhecimento dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso ao CNE, este órgão elabora o parecer com as seguintes ponderações:

Deve-se considerar que atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão de professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme [...] precisamos reconhecer que a Lei nº 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para essa docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se, portanto, que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação.¹⁰⁴

Ao apresentar sua neutralidade em decidir sobre a caráter ecumênico, os entes federativos não devem interferir e não se manifestar sobre o conteúdo ou validade dos cursos ofertados pelas denominações religiosas. Colocam, assim, sua impossibilidade de interferência, para não ferir a independência entre Estado e Igreja, e assim apresenta suas conclusões finais:

Não cabendo à União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de

¹⁰⁰ BRASIL, 1996, art. 33.

¹⁰¹ BRASIL, 1996, art. 33.

¹⁰² Parecer CP 097/99, homologado e publicado no Diário Oficial de União de 18 de maio de 1999, interessado pelo Conselho Nacional de Educação, assunto: Formação de Professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental, relatora Eunic R. Durham, protocolizado sob o nº do processo: 23001.000110/99-06 e aprovado em 06 de abril de 1999. BRASIL. República Federativa do. PC 097/99. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União. 1999. [online].

¹⁰³ BRASIL, 1999, p. 03.

¹⁰⁴ BRASIL, 1999, p. 03.

crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida.¹⁰⁵

De forma complementar, quando estas determinações, orientações curriculares e procedimentos metodológicos chegam para sistematização nos Estados e municípios, servem de amparo para normatização do processo de habilitação e admissão do profissional em Ensino Religioso, construção dos projetos pedagógicos e planos de ensino devendo respeitar os seguintes requisitos legais:

Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: diploma de magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário do Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental: diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.¹⁰⁶

Frente à redação conclusiva do Conselho Nacional de Educação, o parecer nº 097/99, fica evidente a estratégia política em não apresentar os conteúdos curriculares para a disciplina de Ensino Religioso e deixar a cargo dos Estados e municípios a organização e a possibilidade de definir diretrizes para a disciplina. Com o argumento em não interferir tanto na liberdade de crença no campo educativo, no espaço escolar, quanto na formação docente inicial e continuada, este parecer, para Sérgio Junqueira, implica em um retrocesso, uma vez que é no chão da escola que são elaborados os conteúdos curriculares que precisa abraçar a todos que estão nas salas de aula das escolas brasileiras.

As discussões da disciplina de Ensino Religioso deveriam ocorrer no mesmo contexto, na escola e não em instituições. Estas, apesar de serem locais de representação social, acarretam uma representatividade sem o chão da escola, já que os integrantes do FONAPER também não estão inseridos em todas as designações religiosas encontradas do espaço escolar, acabam reproduzindo as mesmas práticas, e fragmentando os saberes da disciplina, deixando a escola arraigada de práticas fundamentadas em ideologias não críticas.

¹⁰⁵ BRASIL, 1999, p. 04.

¹⁰⁶ BRASIL, 1999, p. 04.

Para Sérgio Junqueira, René Gabriel Júnior, Claudia Kluck e Edile Rodrigues, vivenciamos um momento no qual são ascendentes modelos e práticas fundamentalistas religiosas tanto no Brasil, quanto no mundo, mas a área de Ciências da Religião e Teologia ganham destaque qualificando o (a) profissional docente em buscar a compreensão dos movimentos religiosos e sua atuação no cotidiano pessoal e social. Assim, “o ensino religioso se constitui como um importante campo de atuação da inserção da área de Ciências da Religião e Teologia na educação básica”¹⁰⁷.

Diante do exposto, compreende-se que na formação do (a) professor (a) em Ensino Religioso deve-se seguir as orientações estabelecidas no art. 33, da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O artigo fomenta a promoção de formações inicial e continuada, no cenário educacional brasileiro. Segundo o texto inicial encontrado na referida lei, para a disciplina de Ensino Religioso em todo território nacional, deve-se seguir os termos do art. 1º: “o Ensino Religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental”¹⁰⁸.

Em nosso estado foi criado o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – CONERES, entidade civil de representatividade do Ensino Religioso no âmbito estadual, que tem como missão elaborar atividades para os programas curriculares e de credenciamento de professores para a disciplina, de caráter interconfessional, do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública estadual. Tal instituição busca agregar várias denominações religiosas, exercendo o direito à liberdade de consciência e confissão religiosa, o respeito à diversidade cultural, colabora com a regulamentação e definição, execução dos conteúdos básicos para a disciplina e tem o papel de facilitador no diálogo entre o Fórum Nacional de Ensino Religioso.

As orientações da LDBEN são acrescidas pela Lei de nº 9475, de 22 de julho de 1997, a qual disserta sobre formação e atuação dos (as) profissionais da disciplina de Ensino Religioso, ampliando as possibilidades de docência para este componente curricular. O Conselho Estadual do Espírito Santo, seguindo as orientações presentes na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, discorre sobre o processo de formação, habilitação e atuação profissional dentro das unidades de ensino. A Resolução nº: 1900/2009¹⁰⁹, artigo 6º, apresenta as

¹⁰⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. *Socialização do saber e produção científica do ensino religioso*. Porto Alegre:Fi. 2017. p. 09.

¹⁰⁸ BRASIL, 1996, p. 01.

¹⁰⁹ A Resolução nº 1900/2009, faz uma retrospectiva do Ensino Religioso no Brasil, e apresenta os parâmetros para formação, habilitação e exercício profissional do (a) docente em Ensino Religioso na Educação Básica. Fonte: ESPÍRITO SANTO (Estado). *Resolução nº: 1900/2009*. Vitória: Conselho Estadual de Educação. 2009b. [online].

designações para compor o quadro dos profissionais para lecionar a disciplina de Ensino Religioso:

I- Licenciatura plena específica de formação para o Ensino Religioso; II- Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de pós-graduação lato sensu de 360 h no mínimo, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião; III- Licenciatura em qualquer área do conhecimento ou Licenciatura Curt, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300 h, no mínimo, oferecidas por Instituições de Ensino Superior autorizadas ou reconhecidas pelo MEC; IV- Portadores de diploma de Ensino superior [...] com preparação pedagógica nos termos da Resolução nº 02/1997, do CNE; V- Concludentes do Curso Médio na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica em Ensino Religioso.¹¹⁰

O Parecer CEEES 1.900/2009 coloca como desafios e dificuldades da atualidade “permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos e, ao mesmo tempo, buscar construir com ele, respeitosa e coletivamente, saberes diferenciados, de modo especial, quando os desejos de um interferem na vontade e nos interesses de outrem”¹¹¹. Diante do exposto, o Ensino Religioso se legitima no espaço escolar na Educação Básica enquanto área de conhecimento por promover diálogos contíguos com variadas ciências como “a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a História e a Geografia, as quais recebem contribuições em diferentes perspectivas para o estudo dos conhecimentos religiosos”¹¹². Assim, a oferta dos cursos apresenta uma estrutura interdisciplinar, mediante conclusão do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo,

os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida.¹¹³

Assim a entidade oportunizou à sociedade capixaba a oferta de caráter emergencial, a formação de curso rápidos para docentes, com licenciatura em outras áreas de conhecimento e/ou magistério, um curso de 180h e fomenta o crescimento de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso e Ciências da Religião e Teologia. Assim fica redigido para sociedade:

[...] c) ministração de curso de formação específica em Ensino Religioso, em caráter emergencial, elaborado por Comissão designada para esse fim, com a assessoria do CONERES, com carga horária mínima de 180 horas, destinada aos docentes da rede pública estadual que tenham interesse em ministrar Ensino Religioso, e outros professores, com licenciatura plena, ou formados em curso de nível médio modalidade normal que possam ser contratados temporariamente, em caso de necessidade.

¹¹⁰ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2009b, p. 13.

¹¹¹ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2009b, p. 11.

¹¹² ESPÍRITO SANTO (Estado), 2009b, p. 11.

¹¹³ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2009b, p. 05.

d) sem caráter emergencial, oferta de curso de pós-graduação lato-sensu em Ensino Religioso, elaborado com assessoria do CONERES, aprovado pelo CEE/ES e nos termos da Resolução CNE/CS nº 1, de 08/06/07.¹¹⁴

Para Sérgio Junqueira, “a identidade do Ensino Religioso, construída substancialmente pelas legislações, também pode ser compreendida pelos esforços em estabelecer uma política de formação”¹¹⁵. Desta forma, as redes e sistemas de ensino conscientizaram-se da importância do profissional habilitado e qualificado na docência do Ensino Religioso no decorrer da Educação Básica. Na atualidade, fomentam-se profissionais formados e qualificados na área de Licenciatura em Ciência da Religião e ou Teologia. Assim os (as) docentes de Ensino Religioso terão como estrutura do seu ofício profissional o auxílio aos (às) alunos (as) para enfrentarem questões sobre a vida, a religiosidade de cada indivíduo; a descoberta dos valores éticos, estéticos e atitudinais de cada expressão religiosa.

Norteados pelos apontamentos previstos na Legislação sobre a atuação docente e os saberes da disciplina de Ensino Religioso, torna-se importante que o profissional conheça como a disciplina é executada, nas redes e nos sistemas escolares, uma vez que na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 está previsto no art. 4º que “o ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo”¹¹⁶.

A organização dos cursos não se deve entender como o ensino de uma ou outra religião, mas apropriação da antropologia religiosa. Fornecendo os conceitos preliminares para os elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, mediada pelas experiências dos (as) estudantes, assumindo características confessionais, concordando com a preferência religiosa do (a) aluno (a) ou seu (sua) responsável legal. Para as características interconfessionais é coerente a utilização de programas de ensino acordados com as variadas entidades religiosas. A fim de que o Ensino Religioso assuma o desenvolvimento e a transmissão de valores, a moral e a ética no espaço escolar apoiado pela congruência das relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola.

O perfil do (a) profissional docente em Ensino Religioso deve ser de profundo respeito pelas diferentes percepções, compreendendo o fenômeno religioso nas diversificadas manifestações dentro e fora da Religião e deve, ainda, apropriar-se da cultura, dos agregamentos sociais e das tecnologias da globalização.

¹¹⁴ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2009b, p. 15.

¹¹⁵ JUNQUEIRA, 2002, p.10.

¹¹⁶ BRASIL, 1996, p. 06.

Nesse campo de ensino/estudo devem ser evitados pensamentos que difundem práticas proselitistas. Em vez disso, deve-se utilizar intervenções com ênfase da laicidade escolar, que consigam trabalhar assuntos como os sentimentos, conflitos e as subjetivações do (a) ser humano. A construção do projeto de educação crítica deve ser articulada pelo entendimento sistematizado das mediações, em diferentes culturas e que estas cruzem-se formando hibridismos, capazes de articular e desarticular os saberes sobre a disciplina de Ensino Religioso, reformando conceitos, métodos e procedimentos. O certo é fomentar uma educação sistematizadora, com atividades dirigidas ao (à) próximo (a) e ao (à) outro (a), entendendo a multiplicidade de outra cultura, outra classe social e outra geração.

Demerval Saviani argumenta que “a educação como uma atividade que supõe, portanto, uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”¹¹⁷. Estas adversidades dialéticas são hoje parte das relações estabelecidas entre os seres humanos e formam os agregamentos sociais da modernidade digital, e acabam por chegar à sala de aula, exigindo que o docente esteja alinhado aos novos agrupamentos e pensamentos da sociedade.

A questão central do saber no Ensino Religioso ampara-se na produção não material, isto é, da produção espiritual. Demerval Saviani apresenta que a produção não material é outra pela qual o homem ou a mulher apreende o mundo, expressa sua visão decorrente de variadas formas. Assim, os espaços de formação devem agregar os saberes estudados com os acontecimentos entre escola, formação, política e democracia.

Os argumentos de Demerval Saviani apresentam as diferentes modalidades do saber, nomeadamente como: “conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico”¹¹⁸. Este saber visível, ou não, direciona os caminhos para entendimento do currículo e mobiliza as forças que direcionam o conhecimento para formar professores críticos e reflexivos, capazes de modificar sua própria história, compreendendo a pluralismo religioso da atualidade, as novas configurações e agregamentos sociais, os princípios ideológicos do fundamentalismo do passado e sua vanguarda disseminada pela globalização, o sincretismo religioso, as tribos urbanas e o uso de símbolos pela sociedade.

Para compreender quais são os pressupostos teóricos metodológicos do projeto de formação continuada de professores (as) de Ensino Religioso do Ensino Fundamental de

¹¹⁷ SAVIANI, 1996, p. 83.

¹¹⁸ SAVIANI, 2011, p. 07.

Colatina, como intuito de articular o que é apresentado na formação com o que é executado no chão da escola, inicialmente, é preciso entender e apresentar quais direcionamentos foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina – ES e como está organizado o plano de ensino municipal disciplinar de Ensino Religioso.

Em relação aos instrumentos orientadores para construção curricular das disciplinas, as quais vêm direcionar a consolidação de uma identidade curricular para o componente Ensino Religioso, e assim formatar uma identidade profissional, a Secretaria Municipal de Educação apoia-se na Proposta Curricular do Ensino Fundamental – 6º ao 9º, FOCO – Ensino Religioso, o Continuum Curricular 2020-2021 – Ensino Fundamental – Ensino Religioso (Conteúdos mínimos de aprendizagem), os Mapas de FOCO – componente curricular Ensino Religioso e as Orientações Curriculares, ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - 1º ao 3º TRIMESTRE, para o Ensino Religioso disponibilizado através do Currículo do Espírito Santo pelo Governo do Estado do Espírito Santo – Secretaria de Estado de Educação.

Assim, o último ponto de discussão deste capítulo é a forma como a Secretaria Municipal de Educação de Colatina – ES compreende a etapa e descreve argumentos que direcionam e conceitualizam seus (suas) alunos (as). No documento regulamentador - *Tecendo em Rede - Proposta completa* - para os Anos Finais do Ensino Fundamental¹¹⁹, os (as) estudantes estão aproximando-se da adolescência sendo a transição da infância para a vida adulta, definindo que é “caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive”¹²⁰. Este documento conceitual considera o ensino capaz de contribuir para o desenvolvimento individual e social dos (as) estudantes, desenvolvendo atitudes assertivas para seu crescimento pessoal. Por fim, em todo documento, não há apresentação para definição da disciplina de ensino Religioso.

Atualmente, no município há dois documentos alinhados à BNCC, como eixo norteador e orientador para construção curricular da disciplina de Ensino Religioso. Estes documentos apresentam as habilidades e competências desta disciplina direcionando os saberes, as unidades temáticas e os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Primeiramente, foi disponibilizado o Continuum Curricular 2020-2021 para o Ensino Fundamental – Ensino Religioso¹²¹.

¹¹⁹ COLATINA, Prefeitura Municipal de. *Tecendo em Rede - Proposta completa*. Colatina: SEMED. 2020a.

¹²⁰ COLATINA, 2020^a, p.77.

¹²¹ COLATINA, Prefeitura Municipal de. *Continuum curricular 2020-2021*. Colatina: SEMED. 2020b.

Para o sexto ano, o documento apresenta três objetos do conhecimento, sendo respectivamente “*Crenças religiosas e filosofias de vida; Manifestações religiosas e Identidades e alteridades*”¹²². Os parâmetros apresentados para o Ensino Religioso vão de encontro com as teorias contemporâneas, direcionando a ideia de que conhecer é construir significados, contudo, estes são construídos pelas relações que o ser humano estabelece entre a observação, a reflexão, a informação e o significado das várias tradições religiosas.

Por outro lado, os objetos do conhecimento se desdobram em 4 (quatro) habilidades para serem trabalhadas do decorrer do ano letivo, sendo – “*Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados (textos orais e escritos); Ensinos da tradição escrita e oral; Símbolos, ritos e mitos religiosos e Lugares, Espaços e Territórios Religiosos*”¹²³.

Os objetos de conhecimento e habilidades apresentadas vão ao encontro do que Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim dizem sobre “compreender o fenômeno religioso no contexto Ensino religioso requer, entre outros pontos, o uso de exercícios de análise da constância, das construções e da permeabilidade de determinados valores ou credos ao longo do tempo”¹²⁴. Fica visível que existe uma tentativa para agrupar os saberes disciplinares, contudo ainda é mínimo para conquista dos objetivos apresentados no plano municipal que é trabalhar mediante as subjetividades humanas e a pluralidade cultural existente na sala de aula.

Para o sétimo ano, o documento também apresenta os mesmos três objetos do conhecimento do sexto ano, sendo respectivamente as “*Crenças religiosas e filosofias de vida; Manifestações religiosas e Identidades e alteridades*”¹²⁵, tendo os mesmos parâmetros apresentados em relação à contemporaneidade, ao conhecimento e construção de significados, às relações estabelecidas dos (as) estudantes e ao significado conceitual e crítico das diversas tradições religiosas.

Esses objetos do conhecimento são modificados e desdobram-se em 5 (cinco) habilidades para serem trabalhadas do decorrer do ano letivo, sendo – “*Princípios éticos e valores religiosos; Liderança e direitos humanos; Ritos, místicas e espiritualidades; Lideranças religiosas; Lugares, Espaços e Territórios Religiosos*”¹²⁶. Nesta etapa do plano de ensino, os (as) estudantes são levados a refletir sobre a ética religiosa, os direitos humanos e a ótica da exclusão social, os mistérios que regem a religiosidade e os locais de contemplação ajudando a desenvolver novas experiências para oportunizar a visão crítica cognitiva.

¹²² COLATINA, 2020b, p. 01.

¹²³ COLATINA, 2020b, p. 01.

¹²⁴ OLIVEIRA, JUNQUEIRA, ALVES E KEIM, 2007, p. 103.

¹²⁵ COLATINA, 2020b, p. 01.

¹²⁶ COLATINA, 2020b, p. 01.

Os objetos de conhecimento e habilidades apresentadas para o sétimo ano estão de acordo com Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim apresentando os conteúdos para sustentar o ensino dos processos religiosos alinhados à aprendizagem, levando a discussões relevantes sobre o currículo enquanto local de informação “...em que a aprendizagem dos conteúdos, necessariamente, favoreça a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes em um universo cultural maior que vincule a compreensão das profundas transformações nos modos de conhecer”¹²⁷. Fica claro que apenas as cinco habilidades não são capazes de empreender todos os saberes e práticas designadas para o campo de atuação da disciplina na prática docente, bem como a experimentação necessária aos (as) alunos (as) dos componentes que direcionam a visão mística religiosa.

Para o oitavo ano, a presença dos mesmos três objetos do conhecimento do sétimo ano permanecem, a saber, as “*Crenças religiosas e filosofias de vida; Manifestações religiosas e Identidades e alteridades*”¹²⁸. Os parâmetros apresentados são os mesmos ao relacioná-los aos anos anteriores. O intuito é ampliar a significação, conceitualização e os realinhamentos da área de conhecimento do Ensino Religioso com a diversidade religiosa encontrada na contemporaneidade.

Os objetos do conhecimento se desdobram em 4 (quatro) habilidades para serem trabalhadas do decorrer do ano letivo, sendo – “*Festas religiosas, crenças, convicções e atitudes; Doutrinas religiosas* (indígena, afro, ocidental e oriental); *Símbolos, ritos e mitos religiosos; Lugares, Espaços e Territórios Religiosos*”¹²⁹. No plano de ensino disponibilizado nesta etapa, os estudantes são levados a aprender e a conviver com as diferentes tradições religiosas, seus ritos, doutrinas, experienciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, para ampliar seu repertório.

Os objetos de conhecimento e habilidades apresentadas para o oitavo ano estão de acordo com Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim que indicam o enfoque social como parte do processo de ensino aprendizagem, sendo propostas discussões pedagógicas relevantes para serem entendidas as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, assim “... a relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade”¹³⁰, colocando o ensino voltado para os processos

¹²⁷ OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 100.

¹²⁸ COLATINA, 2020b, p. 01.

¹²⁹ COLATINA, 2020b, p. 01.

¹³⁰ OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 100.

cognitivos pela prática em sala de aula, de acordo com a idade e características da turma. Fica evidente que apenas as cinco habilidades não são capazes de empreender todos os saberes e práticas designadas para o campo de atuação da disciplina na prática docente, bem como na construção de argumentos e saberes nos (as) alunos (as), é preciso uma redefinição de habilidades associada à ampliação dos objetos do conhecimento.

Para o nono ano, etapa final do Ensino Fundamental e transição para o ensino Médio, são apresentados os mesmos três objetos do conhecimento do sétimo ano, as “*Crenças religiosas e filosofias de vida; Manifestações religiosas e Identidades e alteridades*”¹³¹. Essa configuração única dos objetos de conhecimento nos quatro anos do ensino fundamental demonstra uma estagnação dos saberes e pouca ampliação de conceitos para serem levados para a próxima etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Os objetos do conhecimento são desdobrados em 5 (cinco) habilidades para serem trabalhadas no último ano do Ensino Fundamental, sendo – “*Imanência e transcendência; Vida e morte; Princípios e valores éticos; Símbolos, ritos e mitos religiosos; e Lugares, Espaços e Territórios Religiosos*”¹³². Estes conteúdos disponibilizados à última etapa, aos estudantes, têm o intuito de organizar saberes e teorias no tempo e espaço, mediados (as) pela observação direta, já que o que é sagrado pode estar implícito no espaço escolar. O intuito é a conexão do presente com o passado, para assim ampliar o entendimento sobre os diversos espaços de culto e adoração.

Os objetos de conhecimento e habilidades apresentadas entram na ótica do debate de Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim que indicam o enfoque teórico da disciplina na construção reflexiva do processo de aprendizagem, propondo a compreensão etimológica dos termos que favorecem o entendimento às diferenças culturais, o respeito ao próximo e o entendimento do fenômeno religioso. Assim, “...valorizando a diversidade cultural-religiosa brasileira e consciente da função social da educação no atual contexto histórico-cultural [de modo a] exprimir o transcendente na superação da finitude humana”¹³³.

De forma complementar, é visível na dialética estabelecida entre o referencial teórico estudado e os componentes direcionados à disciplina de Ensino Religioso no município, uma visão minimalista aos agregados de um ano de curso para o próximo subsequente. Assim, a proposta não consegue suprir os conteúdos necessários para ampliação da visão ampliada das religiões e suas subjetividades no espaço escolar, deixando lacunas a serem fechadas.

¹³¹ COLATINA, 2020b, p. 01.

¹³² COLATINA, 2020b, p. 01.

¹³³ OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 100.

Desta forma, os componentes direcionados para a disciplina de Ensino Religioso em todos os anos do Ensino Fundamental, frente aos apontamentos e debates de Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim deixam visível a necessidade de ser construído um novo copilado de conteúdos disciplinares. As orientações devem direcionar para o currículo escolar temas como a compreensão dos textos sagrados, ensino, pregação, exortação e estudos eruditos; tradição religiosa natural e revelada, existência do destino do ser humano nas diferentes culturas, a religião repassada enquanto transcendência de modo organizado, sistematizado e sistêmico; identificar o conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades, o eu pessoal, a consciência, o valor moral e consciência de resposta.



3 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO EM COLATINA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O terceiro capítulo traz apontamentos sobre a regulamentação do sistema de ensino no município de Colatina, a sua municipalização, percorrendo o aparato legislativo e a consolidação do aparato normativo para a disciplina de Ensino Religioso. Assim os rumos da construção da identidade do docente nesta disciplina em Colatina vêm discutidos frente aos processos formativos, à legislação, ao espaço escolar, ao conteúdo disciplinar e às subjetividades profissionais do (a) professor (a). Por fim, este capítulo apresenta a observação nas aulas em quatro unidades públicas de ensino municipal de Colatina.

Os apontamentos deste capítulo percorrem pela complexidade do componente curricular de Ensino Religioso colatinense, articulando-se aos apontamentos de Sergio Junqueira para dialetizar sobre os desdobramentos legislativos, as regulamentações e formação docente em Ensino Religioso em âmbito municipal. Associando fatores como qualificação profissional, saberes e fazeres docentes para o Ensino Religioso, o atual capítulo entrelaça os conceitos de Lilian Oliveira, Luiz Alves, Ernesto Keim e Afonso Soares Francisco Imbernón.

3.1 Os rumos do currículo escolar em Ensino Religioso colatinense

O município de Colatina iniciou a estruturação e regulamentação do sistema educacional municipal a partir do ano de 1998, quando foi iniciada a integralização das escolas estaduais ao município, pela Lei nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998, a qual autoriza a municipalização do ensino, algumas unidades estaduais e seu corpo docente do Estado do Espírito Santo para a gerência da Prefeitura Municipal de Colatina, através da pasta responsável pela gestão da educação municipal. Esta lei estabelece o

[...] convênio de Municipalização do Ensino, através da ação cooperativa Estado/Município, em regime de trabalho solidário no emprego, uso e cessão de recursos humanos bem como na cessão e/ou transferência patrimonial, no âmbito das unidades escolares¹³⁴.

Apoiado nisto, o Decreto nº 8.404¹³⁵, de 27 de março de 1998, vem redigir quais estabelecimentos de ensino estaduais foram municipalizados.

¹³⁴ COLATINA. Prefeitura Municipal de. *Decreto nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998*. Autoriza firmar convênio de municipalização do Ensino com o Estado do Espírito Santo. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998. p. 01.

¹³⁵ ESPÍRITO SANTO (Estado). *Decreto nº 8404, de 27 de março de 1998*. Integra à Rede Municipal os estabelecimentos da Rede Estadual municipalizadas. Gabinete do Governador. Espírito Santo. 1998. p. 01.

Na ótica histórica, Sergio Junqueira apresenta a municipalização das escolas brasileiras desde o período imperial, e com a Constituição Cidadã de 1998 foi dada aos municípios e aos Estados a obrigação mútua de responsabilidades, deixando-lhes como incumbência a criação e organização de seus próprios sistemas de ensino. A LDBEN vem apresentar os pressupostos para autonomia pedagógica dos sistemas, o funcionamento, a oferta e gestão da educação em todas as etapas e níveis de ensino. Contudo deixa como responsabilidade dos municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos 1º segmento e Educação Bilíngue. Segundo Eduardo Ferraço¹³⁶

[...] queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido”¹³⁷.

Frente a todo aparato legislativo oportunizado e dirigido para o espaço escolar, não obstante, mas prioritariamente, é visível que toda legislação vem direcionar o tipo de profissional que deve estar inserido no contexto educativo, ficando clara a necessidade de pensar a formação para além dos bancos da faculdade. No dia-a-dia, no chão da escola, desvendando contextos, valores e conceitos tanto individuais quanto sociais, para construir uma identidade profissional que se desenvolva com ações em torno da equidade no espaço escolar, ou seja, deve-se direcionar os argumentos para além do que está prescrito nas leis, na sua ação prática diária.

As ações, documentos e aparatos normativos, da Secretaria Municipal de Colatina, estão em consonância com a LDBEN, as Resoluções Normativas Estaduais e a BNCC. A Municipalidade desenvolve em seus pressupostos um sistema educativo com missão, visão e valores fundamentados para o estado laico, respeito mútuo, equidade de oportunidades, valorização de todo tipo de diferença, seja ela física, orientação sexual, nacionalidade, grupo étnico, classe social e cultural, com intuito de reparar danos e valorizar a cultura local por meio de práticas assertivas para as expressões culturais, religiosas, ambientais e movimentos socioeconômicos de contracultura.

Segundo informações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Colatina, o município, na atualidade, possui o quantitativo de 92 unidades escolares, mantidas pelo poder

¹³⁶ FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 18.

¹³⁷ FERRAÇO, 2005, p. 31.

público municipal, estando distribuídas na zona rural e urbana, sendo respectivamente 43 escolas rurais e 49 escolas urbanas. O município não possui ainda sistema próprio, integra-se à rede e ao sistema Estadual de ensino. Desta forma, a regulamentação da formação docente vem de órgãos superiores, através da Secretaria de Estado de Educação, mediada pela Superintendência Estadual de Educação - Regional de Colatina e pelo Conselho Estadual de Educação que possui ação fiscalizadora e regulamentadora para aprovação do credenciamento, reconhecimento e reconhecimento das unidades escolares, bem como a política de gestão e formação de pessoas.

Assim, o sistema de Ensino Estadual direciona a rede municipal de ensino pública de Colatina-ES, voltado para Educação Básica, nas unidades de ensino incorporadas, criadas e adaptadas, mas mantidas pela Prefeitura Municipal. Para isso, com intuito de estabelecer diretrizes para o funcionamento, gerência e execução foi criado e aprovado o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina – ES¹³⁸, documento norteador municipal que organiza o ensino, colocando a Secretaria Municipal de Educação como órgão gerenciador e administrador e o Conselho Municipal de Educação fiscalizador e normatizador.

Ao estudar o conteúdo do Regimento Comum das escolas municipais colatinenses, verificou-se em todo seu conteúdo poucos direcionamentos para formação continuada docente. É visível que a direção da formação continuada para professores em sua grande maioria deve se realizar por meio de recursos próprios individuais.

O Plano de Cargos, Carreira e Sistema de Remuneração e Valorização dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Colatina/ES¹³⁹, aprovado em 02 de maio de 2022, no item promoção funcional é apresentado com dois tópicos:

- I – Promoção Funcional com base na formação acadêmica do profissional da administração pública municipal;
- II – Progressão na Carreira com base no efetivo tempo de serviço nas atribuições do cargo, realizada por merecimento, mediante avaliação periódica do desempenho.¹⁴⁰

Existe incentivo salarial para os profissionais que obtém titulações *Scricto Sensu*, mestrado e doutorado, contudo, no artigo 34, parágrafo 2º, alínea a), no que tange à dispensa do profissional para estudar, fica o tempo destinado ao Mestrado e ou Doutorado, a sua progressão de carreira não contabilizada, uma vez que a gestão municipal entende a licença

¹³⁸ COLATINA. Prefeitura Municipal de. *REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE COLATINA - ES*. Secretaria Municipal de Educação, Colatina, 2010.

¹³⁹ ESPÍRITO SANTO (Estado). Associação dos Municípios do. Diário oficial dos municípios. Edição nº 2.008. Vitória: Departamento de Imprensa oficial do Estado do Espírito Santo. 2022, p. 190 – 516.

¹⁴⁰ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2022, p. 197.

profissional para estudo dos referidos cursos “a) licença para tratamento de interesses particulares”¹⁴¹, perdendo o direito de progressão. Outros cursos de capacitação, aperfeiçoamento profissional e pós-graduação *latu sensu* devem ser realizados, mas por iniciativa própria do servidor tendo que arcar com os custos, materiais didáticos e possíveis faltas caso sejam necessários estágio ou atividades práticas.

No referido Regimento Municipal, o termo formação continuada vai aparecer no art. 57, alínea X e XI, que deixa a cargo do diretor administrativo “... criar condições para a viabilização da formação continuada da equipe escolar”¹⁴² e “diagnosticar necessidade e propor ação de formação continuada da equipe da unidade de ensino”¹⁴³. Outro artigo de grande importância é o art. 78, que trata da relação aos direitos e deveres dos integrantes da comunidade escolar, alínea X, garantindo ao corpo docente a responsabilidade de “participar do processo de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação”¹⁴⁴. E por fim, na avaliação de desempenho dos professores e pedagogos, o Regimento Municipal coloca a cargo do próprio profissional, para conseguir progressão, “participação em estudos e capacitações, que propiciem a formação continuada”¹⁴⁵, contudo não direciona nem explica sobre os recursos e quais locais realizar o estudo.

De acordo com Sérgio Junqueira¹⁴⁶, a década de noventa marca a iniciativa, vista na legislação, da construção de uma identidade para a disciplina de Ensino Religioso. Partindo desta ótica, toma-se visibilidade a necessidade de estabelecer metas, diretrizes e métodos, como também garantia de recursos para que o corpo docente munícipe tenha a capacidade de construir saberes e fazeres para além dos ensinamentos dos bancos universitários, mas construir planejamentos, replanejamentos e métodos mediatizados pela própria prática, contudo a área de conhecimento de Ensino Religioso ainda se encontra de forma precária, uma vez que existe a necessidade de uma formação amplificada pelos métodos da Ciência das Religiões.

Entretanto, é fato que a formação de professores/as de Ensino Religioso, até pouco tempo atrás, ocorreu através de cursos livres, extensão universitária, especialização *Latu Sensu*, com foco apenas em complementar a formação de professores (as) de outras áreas. A necessidade de estudos e aprofundamentos tornou-se imprescindível para construir saberes, habilidades e competências aos/às docentes para atuarem no espaço educacional, frente à

¹⁴¹ ESPÍRITO SANTO (Estado), 2022, p. 199.

¹⁴² COLATINA, 2010, p. 24.

¹⁴³ COLATINA, 2010, p. 24.

¹⁴⁴ COLATINA, 2010, p. 35.

¹⁴⁵ COLATINA, 2010, p. 67.

¹⁴⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35.

disciplina em questão. Na atualidade, após levantamento no setor de recursos humanos da Secretaria de Educação de Colatina, foi identificado que o município possui 16 professores contratados para lecionar a disciplina de Ensino Religioso.

Frente ao entendimento de Tomaz Silva¹⁴⁷ sobre teorias do currículo, tem-se a visibilidade de que “o currículo é sempre o resultado de seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes ... seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo.”¹⁴⁸ Assim, é visível que os conhecimentos curriculares são justificados e selecionados por aqueles que o trabalharão na sua ação prática, no espaço escolar; contudo, existe todo aparato que se constrói nas subjetividades do indivíduo. Nesta visão o currículo também é uma questão de identidade, apesar do autor sinalizar a necessidade do amadurecimento profissional para se estabelecerem proposições dialéticas conceituais, estruturais e dimensionais dos saberes disponibilizados no currículo escolar.

Os argumentos supracitados sustentam questionamentos para se entender os pressupostos teóricos da formação inicial e continuada docente, uma vez que sem o devido amadurecimento, pode-se promover a repetição de conceitos, conteúdos e métodos que sustentam a hegemonia de classes e a segregação do saber. Nesta perspectiva, para Tadeu Silva, a troca de saberes entre os envolvidos e a sociointeração são colocadas de lado, e pelo imediatismo para formação docente focaliza-se em saberes apenas teóricos e sem conexão com a vida real, é preciso ir além da aplicação e pensar nos resultados e a construção dos saberes legitimados para estruturar a cidadania do indivíduo.

Assim, pontuados por Maurice Tardif surgem apontamentos em relação à maneira imediatista e aplicacionista em que a prática e os saberes dos cursos de formação de professores, inicial e continuada, acontecem e amplificam o processo em que os/as acadêmicos/as passam anos assistindo aulas segregadas na lógica disciplinar, nas quais o conhecimento se sobrepõe à ação. Para o autor “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”¹⁴⁹. Desta forma, para a consolidação da identidade docente, deve-se responder a quatro questões básicas:

- I. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- II. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- III. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

¹⁴⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

¹⁴⁸ SILVA, 2011, p. 15.

¹⁴⁹ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 271.

IV. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?¹⁵⁰

Tadeu Silva apresenta controvérsias ao afirmar que o currículo escolar que é apresentado e desenvolvido na sala de aula vem apenas amparado pela modernidade e o mercado de trabalho. É visto que o corpo docente vem deixando o aprendizado ocorrer mediatizado de forma distinta, sem a devida preocupação com os conteúdos, e oportunizando uma falsa reprodução dos saberes profissionais em detrimento à prática pela prática. Este modelo não favorece a criticidade dos indivíduos, mas coloca-os como reprodutores de modelos hegemônicos que sustentam uma sociedade com bases excludentes para manutenção do poder e se reproduz como sustentáculo de uma sociedade garantidora de privilégios.

Para Bernadete Gatti¹⁵¹ a relação entre a teoria e a prática deve ser compreendida de forma integrada, a qual ajudaria a ampliar a visão sobre a construção de uma identidade profissional para o professor e direcionar criticamente conceitos, não de técnicas, mas compreensão do que se faz. Assim

Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.¹⁵²

Benadetti Gatti vem apoiar as teorias de Tadeu Silva de que uma estrutura escolar no modelo tradicional se restringe à atividade técnica, o fazer pelo fazer, não realizando o contraste na elaboração das metodologias e dos conteúdos curriculares, é necessária a desconfiança e a dúvida para serem criadas pontes no decorrer do processo. Uma vez que sem o devido direcionamento, os processos e saberes se tipificam na reprodução, teorização, ideologia de poder. Para isso é necessário que o (a) docente esteja ciente dos desafios educacionais da educação, apoiando a necessidade de resistência ao emprego de práticas dominantes e aberto (a) para novas configurações, tanto de ensino, quanto sociais.

Para Martha Tristão,¹⁵³ os desafios na educação passam pela autocrítica do educador (a), uma vez que não se constrói uma identidade docente se o (a) sujeito (a) não for capaz de autoavaliar-se e reconhecer-se como um dos pilares que sustentam as bases do processo, que compactuam ideais de dominação, reprodução e ideologias de estado para continuidade e manutenção de riquezas e seleção de saberes para as classes menos favorecidas do país., já que

¹⁵⁰ SILVA, 2011, p. 25.

¹⁵¹ GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores, 1997.

¹⁵² GATTI, 1997, p. 57.

¹⁵³ TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

para Tadeu Silva “a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes.”¹⁵⁴

Em consonância aos argumentos, Benadetti Gatti apresenta o ato de interpelar as estruturas que sustentam o processo educativo na atualidade, que é um norte para um novo rumo profissional, para o entendimento do que é ser professor, colocando o espaço escolar voltado para o emprego de ações em torno da liberdade, da democracia, da mobilidade social e da equidade. Sua prática docente deve guiar-se para além do que está prescrito, mas ultrapassar as barreiras de exclusão e segmentação social imposta pelo capitalismo.

De forma complementar, as práticas apontadas por Tadeu Silva “submissão e obediência”¹⁵⁵ para as dominadas e “comandar e controlar”¹⁵⁶ para as classes dominantes. Nos conceitos internalizados, deve-se conscientizar sobre o direcionamento da mão invisível na economia, os variados tipos de profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, os interesses da classe dominante que direciona o currículo oculto e a própria consciência crítica docente enquanto sujeito de transformação social no mundo.

Fatidicamente, o amparo aos profissionais de educação deve estar articulado aos processos externos, garantindo formação mínima e remuneração adequada, para assim oportunizar espaços de autogestão e criatividade, a partir da própria consciência crítica docente, criando estratégias para superação das desigualdades no entendimento do ensino e para trabalhar na ótica de equidade no espaço escolar, construindo uma identidade docente voltada para o aluno, e não o aluno ficar à disposição do humor docente. Sobre esse aspecto, Tristão afirma

[...] falar sobre os desafios da educação de modo geral é falar, também, sobre os desafios do educador ou da educadora. Compete a nós, educadores, discutir com seriedade as bases conceituais que sustentarão a educação deste século. Serão preocupações e interesses eminentemente econômicos, visando à manutenção da lógica insustentável, de mercado ou, aproveitando o momento de transição paradigmática na sociedade contemporânea, poderemos promover uma discussão mais abrangente, que resgate a formação de um conhecimento contextual e global? Necessitamos de profissionais capazes de discutir globalmente as questões e de buscar soluções em nível sistêmico.¹⁵⁷

Por perceber que as ações iniciais da docência são estruturadas a partir dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, e ao ser levados/as para a área de

¹⁵⁴ SILVA, 2011, p. 31.

¹⁵⁵ SILVA, 2011, p. 32.

¹⁵⁶ SILVA, 2011, p. 32.

¹⁵⁷ TRISTÃO, 2002, p. 169-183.

conhecimento do Ensino Religioso, muitos/as professores (as) são promovidos (as) para atuarem na escola, com apenas cursos rápidos, complementação pedagógica ou curso de segunda licenciatura em um semestre, para suprirem ainda a deficiência destes profissionais no âmbito da educação. Este apontamento acaba por promover uma lacuna dialética entre o (a) profissional que se pretende contratar para melhoria do ensino e os (as) profissionais que se encontram disponíveis com habilitação mínima, cursos rápidos, para lecionarem a disciplina de Ensino Religioso na cidade de Colatina-ES.

Conseqüentemente, como a sociedade se modifica historicamente, o mesmo deve acontecer com o trabalho docente, as propostas dos cursos de formação e a organização das redes e dos sistemas de ensino, sejam no âmbito nacional, estadual ou municipal, devem aprimorar-se dos acontecimentos da atualidade, para o (a) estudioso (a) “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”¹⁵⁸, assim é necessário que o (a) professor (a) se aproprie dos termos legais do sistema e/ou rede ensino a que está vinculado (a). O Regimento Escolar do município de Colatina também compactua com este modelo, contudo disponibiliza no ato da matrícula “a opção pela frequência ou não no componente curricular do Ensino Religioso”¹⁵⁹, deixando a cargo da família a opção para frequentar as aulas dessa disciplina, mas disponibiliza as aulas no horário normal de ensino, agregado à grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E o outro apontamento para o componente curricular é que “... o Ensino Religioso não se constitui em objeto de retenção do educando, não tendo, pois, registro de avaliação na documentação escolar”¹⁶⁰.

No aspecto da formação do profissional que atua ou vai atuar em Ensino Religioso nas escolas, para Maurice Tardif estão sendo apresentadas informações sobre o processo de formação do/da professor/professora de Ensino Religioso pelo viés histórico para compreender como é realizado o projeto de formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Colatina, Projeto de formação continuada e em serviço dos professores municipais - FOCO. Nesta referida formação foi compilada uma proposta curricular para o componente Ensino Religioso, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e desenvolvida nos anos de 2009 a 2012, sendo um dos principais componentes norteadores para construção do currículo escolar colatinense. Não obstante, tem-se apoio das Orientações Curriculares 2022 – Ensino Religioso

¹⁵⁸ TARDIF, 2008, p. 241.

¹⁵⁹ COLATINA, 2010, p. 52.

¹⁶⁰ COLATINA, 2010, p. 65.

do governo do estado do Espírito Santo e o Continuum Curricular 2020-2021 – Ensino Religioso que apresenta os conteúdos mínimos para aprendizagem da disciplina em sala de aula.

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais – FOCO Ensino Religioso é o resultado da “integração, articulação e reflexão dos professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Colatina, por meio do Projeto FOCO – Formação Continuada e em Serviço dos Professores Municipais”¹⁶¹. Seus princípios conceituais reconhecem que a educação escolar possibilita o acesso histórico dos conhecimentos produzidos pela humanidade, propiciando o crescimento dos seres humanos enquanto “pessoa, através de valores e atitudes”¹⁶², assim descreve a educação integral dos (as) indivíduos como forma de construção de cidadania, compreendendo que

a educação escolar como um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação entre educador e educando, à escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso.¹⁶³

Coloca-se em destaque o perfil docente para lecionar a disciplina de Ensino Religioso para o século XXI, oportunizando a pauta para os abismos e desafios profissionais que serão vivenciados, devendo se desvincular de atitudes que direcionem a ação docente para uma violência simbólica, no seu dia a dia da atuação, os apontamentos do documento estão apoiados com as lacunas dialética de Demerval Saviani, o qual afirma

axioma fundamental (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema de ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3)¹⁶⁴.

A partir de argumentos dos/as autores/as contemporâneos citados/as, em que a escola é colocada como instrumento de acesso, produtor de saberes, promotor quando não conceituado e criticado de desigualdades e violências, simbólicas e materiais, os apontamentos contidos no plano de Ensino Religioso de Colatina – ES, apontam para o

conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso, enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se

¹⁶¹ COLATINA. Prefeitura Municipal de. *Plano de Ensino*: componente Ensino Religioso, Secretaria Municipal de Educação. Colatina: SEMED, 2012.

¹⁶² COLATINA, 2012, p. 01.

¹⁶³ COLATINA, 2012, p. 01.

¹⁶⁴ SAVIANI, 199, p. 19.

tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.¹⁶⁵

O tratamento didático dos conteúdos está apoiado nos apontamentos de Sergio Junqueira que vem discutir o emprego de práticas e conhecimentos não proselitistas nas escolas. Contudo, frente à estruturação institucional e o modelo expresso nas diretrizes orientadoras do plano de ensino, que vêm de encontro com as afirmações de Tadeu Silva, onde a cultura dominante é imposta de forma oculta e na perspectiva da naturalidade, acarreta-se na dupla violência do processo de dominação cultural, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”¹⁶⁶, gerando uma violência simbólica.

Esta visão é amplamente discutida por Demerval Saviani o qual conceitua a ação de violência simbólica manifestada nas múltiplas formas quando o docente apresenta uma opinião formada através dos meios de comunicação de massa, revistas, rádio, jornais e internet no espaço escolar; no tratamento de um rito religioso e a não apresentação de outro; na própria pregação religiosa em momentos de oração/louvor/manifestação espiritual; na atividade artística e literária voltada apenas para o cunho sagrado cristão; a propaganda e a moda com toques de segregação de raça, gênero e etnia; e a própria educação familiar na qual o estudante já está imerso em suas experiências de vida.

Uma crítica apontada por Tadeu Silva é que na construção do currículo escolar deve-se levantar o olhar para os mecanismos ocultos de dominação que acabam por excluir do conteúdo códigos sociais e favorecer uma cultura naturalmente dominante compreendida e interpretada por códigos que já possuem certas naturalidades. Mas tal construção deve ser enxertada de contrastes sociais que favorecem, por um lado, o sucesso de crianças de classes majoritariamente dominantes e o fracasso pela desvalorização de sua cultura por não identificar a reprodução social encontrada no ambiente escolar, da classe maciçamente dominada.

Este documento norteador, FOCO – Ensino Religioso, vem abordando as dimensões do conhecimento humano e propicia o conhecimento dos elementos balizadores que integram o fenômeno religioso, realizando-se por meio da análise e conhecimento da diversidade cultural imensa na sala de aula, respaldando a laicidade e liberdade religiosa do (a) estudante, assim faz o diálogo direto com as lacunas apresentadas por Tadeu Silva, já que, para consolidação de identidades profissionais, deve ser discutida a cultura, a economia, o capital social e o capital cultural, assim é visível que “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de

¹⁶⁵ COLATINA, 2012, p. 02.

¹⁶⁶ SILVA, 2011, p. 33.

reprodução cultural”¹⁶⁷ e quando é gerado o entendimento no (a) professor (a) de que a cultura tem valor social, esta vem enraizada por valores, hábitos, gostos, comportamentos e ações que se configura em capital cultural.

O documento Mapa de FOCO é apresentado em eixos de conteúdos: “*Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos ... sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente*”¹⁶⁸

Demerval Saviani legitima a ação educativa exercendo uma certa autoridade na informação, realizada pelo trabalho pedagógico, isso resulta na compreensão de que é fundamental a separação do trabalho instrutivo primário, de âmbito familiar, para o trabalho educacional secundário a intervenção docente na escola, para que exista um entendimento de que a ideologia se materializa nos aparelhos ideológicos do estado, já que, para o autor, a escola se constitui como um instrumento acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista, apesar das lutas da sociedade organizada, criando novos conceitos para o espaço escolar, chegando a construir pontes de comunicação, mobilidade social e tolerância religiosa.

O Plano Municipal de Ensino Religioso de Colatina-ES vem discutir o processo de avaliação como elemento “significativo, articulado, contextualizado, em permanente formação e transformação”¹⁶⁹. O processo avaliativo como instrumento de integração entre os saberes adquiridos pelos (as) alunos (as) para apropriação do conhecimento. Não sendo critérios para aprovação ou reprovação dos (as) estudantes, mas contribui para a transformação social, análise individual e continuidade de ações assertivas para progressão da vida escolar. Objetivando “alimentar, sustentar, orientar e adequar a intervenção pedagógica, verificando o grau de aprendizagem que foi atingido pelo educando”¹⁷⁰, possuindo três etapas: inicial, formativa e final.

De acordo com o Plano Municipal de Ensino Religioso colatinense, no sistema de avaliação desta disciplina, um dos requisitos a serem atingidos pelo estudante ao final da etapa é que ele seja capaz de ter o entendimento sobre a diversidade religiosa do país, com “o reconhecimento de grupos culturais/religiosos diferentes, identificados nas várias crenças dos próprios educandos”¹⁷¹. Na etapa Formativa, seu referencial está na “capacidade de perceber as diferenças das tradições religiosas, surgindo o diálogo e, conseqüentemente, na convergência

¹⁶⁷ SILVA, 2011, p. 34.

¹⁶⁸ COLATINA, 2012, p. 03.

¹⁶⁹ COLATINA, 2012, p. 04.

¹⁷⁰ COLATINA, 2012, p. 04.

¹⁷¹ COLATINA, 2012, p. 04.

se dá a construção e a reconstrução do conhecimento do fenômeno religioso”¹⁷², e na etapa final “avalia-se a aprendizagem de alguns conteúdos essenciais e se determina os novos a eles relacionados para serem trabalhados”¹⁷³.

Outro documento acessível, norteador e orientador para o corpo docente em Ensino Religioso é o Mapa de Foco – componente Curricular de Ensino Religioso, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Este foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo com a Secretaria Municipal de Colatina-ES, com intuito de promover a readequação curricular. Para a disciplina de Ensino Religioso – Anos Finais do Ensino Fundamental, definiram-se habilidades ou conhecimentos estruturantes que possuem papel de garantia e progressividade das aprendizagens e competências específicas do Ensino Religioso, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Bem como as habilidades ou conhecimento de desdobramentos que envolvem os processos cognitivos de complementação dos objetos de conhecimentos direcionados pela BNCC, para o Ensino Religioso - Anos Finais do Ensino Fundamental.

As Orientações Curriculares 2022 – Ensino Religioso, disponibilizadas pelo Governo do Estado do Espírito Santo, não estão enquadradas como documentos oficiais do município de Colatina, mas foram fonte de pesquisa para construção do *continuum* curricular 2020-2021 de Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental que foi disponibilizado para os (as) docentes da pasta do município.

O *Continuum* Curricular 2020-2021 de Ensino Religioso para os Anos Finais é um documento com duas páginas, que apresenta de forma resumida os conteúdos mínimos para serem trabalhados na sala de aula, pelo professor, tendo como áreas de aprofundamento as crenças religiosas e a filosofias de vida, manifestações religiosas, identidades e alteridades. Este documento acaba sendo um retrocesso ao Plano Municipal de Ensino Religioso de Colatina, uma vez que apresenta apenas três áreas de aprofundamentos, mas a própria construção da identidade docente deve estar amparada por discussões mais amplas e saberes voltados para a sociedade globalizada na qual estamos vivendo.

No âmbito instrumental, discorre-se por variados debates sobre a disciplina de Ensino Religioso, para garantir a disciplina legalmente nos currículos das escolas públicas, principalmente no Ensino Fundamental. Frente aos estudos, ficou evidente o retrocesso tanto na legislação, quanto nos documentos orientadores da disciplina no município de Colatina-ES. Como também deve ser levado o olhar para a formação docente inicial, continuada, propiciando

¹⁷² COLATINA, 2012, p. 04.

¹⁷³ COLATINA, 2012, p. 04.

intervenções docentes realizadas no chão da escola, para não excluir ou julgar a diversidade cultural e religiosa dos (as) estudantes.

Outro ponto importante é a atuação e permanência dos/as docentes, na área de conhecimento do Ensino Religioso no espaço escolar, ficando a necessidade da legislação uma formação específica, dentro das grandes áreas de Teologia ou Licenciatura em Ciências das Religiões, e não mais a habilitação mediante cursos de curta duração, especialização e ou pós-graduação *lato sensu*. Deve-se pensar a formação docente em todos os seus anseios e significados, mas não dando continuidade ou reproduzindo uma segregação de saberes, pelo motivo dos cursos, nos atuais modelos, não direcionarem o tempo devido para estudo, pesquisa, dialética e conceitualização dos conteúdos da área do Ensino Religioso.

Nesta perspectiva, torna-se urgente a realização de estudos que permitam detectar políticas, currículos e tendências para a formação dos/das professores/as da disciplina de Ensino Religioso das redes públicas de ensino, discutir seus apontamentos, relacionar os saberes e levar a discussão para dentro da formação dos/as professores/as, realizadas pelos sistemas e redes de ensino. Para isso o perfil profissional deve apresentar respeito pelas diferentes percepções compreendendo o fenômeno religioso em todas as situações humanas dentro e fora da Religião.

Segundo Francisco Imbernón,¹⁷⁴ os fatos recorrentes, as precárias condições de oferta, estudo, execução e os conteúdos de ensino para formação docente em Ensino Religioso tornam-se objeto de pesquisa, principalmente para consolidar os saberes da disciplina no espaço escolar. Apesar de vários estudos, este tema não se esvaziou, uma vez que as Instituições de Ensino Superior e o sistema brasileiro de ensino estão estruturalmente condicionados aos interesses dos sistemas sociopolíticos e econômicos de cada momento histórico, hoje subordinado ao mercado, à globalização e às inovações tecnológicas, que reescrevem a cultura, a economia, a política e a própria educação.

Francisco Imbernón propõe estudar como ocorre a formação docente em Ensino Religioso, uma vez que entender os conteúdos, métodos, processos e subjetividades conceituais são primordiais para compreender como estão estruturados os cursos e quais os tipos de profissionais e posturas devem ser desenvolvidos no espaço escolar, uma vez que “os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá se tornar... Este é o processo evolutivo que não pode ser freado”¹⁷⁵. De forma complementar, Paulo Freire vem trazer contribuições sobre a alfabetização e a tomada de consciência, uma vez que é preciso,

¹⁷⁴ IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 30.

¹⁷⁵ IMBERNÓN, 2011, p. 16.

nas universidades, ocorrer uma formação alfabetizadora para democratização da cultura. Segundo Paulo Freire “o homem não se torna mero paciente e não há uma alfabetização mecânica, mas, desenvolve a criticidade, a vivacidade em estado de procura, de invenção”¹⁷⁶. Deve-se despertar a consciência crítica e a visão dialética para assim promover a educação como uma prática para a liberdade.

A formação dos/as professores/as, a produção individual, a organização escolar e as forças que direcionam o currículo não apresentam uma relação de ascensão no município estudado. Primeiramente, a escola passa a ter um profissional sem a mínima formação para pensar além do que já está estabelecido nos elementos norteadores da disciplina, esta precarização de formação inicial acarreta em perpetuar práticas de exclusão dos conteúdos de Ensino Religioso. Desta forma, sugere-se

[...] o modelo das Ciências da Religião como o único habilitado a sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do ER. Assim, o ER na rede pública de ensino será mais que educação da religiosidade (ou da espiritualidade); visará à educação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa é algo presente no indivíduo e na sociedade. Secundariamente, o ER até poderá contribuir com o discernimento e aperfeiçoamento da religiosidade dos próprios estudantes, mas esse não é seu pressuposto necessário.¹⁷⁷

Em todo estudo não se conseguiu identificar qual é setor envolvido com a temática de Ensino Religioso, em todas as esferas públicas – federal, estadual, distrital ou municipal, além dos técnicos gerais de ensino. Esta disciplina, no seu documento base municipal, traz para o campo estrutural as experiências religiosas da humanidade, e no campo conceitual os processos pedagógicos integrando o conhecimento armazenado da humanidade sobre a religião. Para o município de Colatina resumiu-se, ficando para o professor duas páginas de um compilado encaminhando um continuum curricular em Ensino Religioso lançado em apenas três grandes áreas de conhecimento. Contrariamente, a BNCC direciona o componente curricular de Ensino Religioso na Educação Básica, mas os entes federativos, em suas legislações e regimentos colocam-na como de oferta não obrigatória, sem reprovação ou ônus.

Segundo Afonso Soares, é uma deficiência de cunho epistemológico, que ainda no século XXI encontra-se entrelaçada com a política, a economia e a cultura. Fatidicamente sempre esteve presente a tensão entre a legitimidade do acesso dos/as educandos/as aos conhecimentos da disciplina, voltando-se apenas para o princípio da liberdade religiosa e, em contrapartida, preservar o Estado laico, que, agindo de forma parcial, coloca a laicidade em

¹⁷⁶ FREIRE, 1967, p. 14.

¹⁷⁷ SOARES, 2009, p. 04.

dúvida. Na última seção do capítulo, apresentar-se-ão os rumos da disciplina de Ensino Religioso em Colatina-ES, partindo para o campo metodológico de pesquisa com foco na observação das aulas de Ensino Religioso em quatro unidades de ensino.

3.2 Ensino Religioso, conceitos, contexto e ações no chão da escola em Colatina - ES

Frente ao aparato teórico apresentado, ao longo deste estudo, e de forma pontual, Demerval Savini descreve os vários processos de exclusão e manutenção hegemônica de classes sociais dominantes frente à educação brasileira, às quais, historicamente, destina-se o espaço escolar e seus ensinamentos para os grupos privilegiados do país, o conhecimento elaborado se perpetua de forma natural na sociedade burguesa, mas restringindo a manutenção dos saberes críticos. De forma controversa, a grande massa social fica no eixo educativo sem a devida atenção e retórica.

Sumariamente, Francisco Imbernón traz apontamentos conclusivos que associa política dirigida pela mão reguladora do mercado ao ato educativo em recorrência aos diversificados caminhos legislativos, muitas vezes controversos, da Educação Básica brasileira. Em suma, gera-se o entendimento que o currículo e a ação educativa não são neutros, mas refletem o tempo histórico político, social e cultural os quais foram pensados e elaborados.

Diante da rede educacional colatinense e os anseios os quais impulsionaram o desenvolvimento deste estudo, este capítulo vem trazer a experiência prática de campo realizada, junto à participação ativa nas aulas de Ensino Religioso, em quatro escolas de Educação Básica – Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Colatina – ES. O trabalho de observação foi realizado entre os dias 22 de setembro a 10 de outubro de 2022, nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos. A elaboração dos relatórios de campo ocorreu no mesmo período da observação e para entender a visão do (a) professor (a) de Ensino Religioso munícipe foi direcionada uma pesquisa para resposta discursiva, ao corpo docente em Ensino Religioso, com a pergunta mediadora: como a formação poderia contribuir ainda mais com o seu trabalho com a disciplina de Ensino Religioso?

Inicialmente, ocorreu uma pesquisa seguida de estudo e compilação dos dados referentes ao corpo docente munícipe, foi realizada a observação de campo e por fim entregue, *in loco*, aos docentes das escolas as perguntas observadas. Desta forma, a apresentação dos resultados terá a mesma lógica, iniciando com a descrição dos resultados da pesquisa feita na Secretaria Municipal de Educação de Colatina-ES; passando a documentar os dados das observações feitas nas aulas de Ensino Religioso e finalizando com apresentação dos

comentários, produzidos pelos docentes, sobre a pergunta mediadora citada no parágrafo anterior.

Ao entrar em contato com o Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Colatina - ES¹⁷⁸, com o intuito de saber qual é o quantitativo de profissionais munícipes que lecionam na etapa dos Anos Finais da Educação Básica, a Disciplina de Ensino Religioso, na condição de eletivos (as) ou contratado (as), verificou-se que o município possui 23 (vinte e três) professores contratados temporariamente (com complementação de carga horária em Ensino Religioso), 16 professores efetivos (com complementação de carga horária em Ensino Religioso) e 04 professores efetivos e habilitados na área, por meio de Concurso Público específico (em Ensino Religioso). Sobre isso, foi argumentado pelo Setor de Recursos Humanos que este total consegue cobrir toda ofertada disciplina, nos Anos Finais, nas escolas da zona urbana e rural de Colatina-ES.

A pesquisa no Setor de Recursos Humanos, da Secretaria Municipal de Colatina – ES, vem dialogar com os apontamentos de Francisco Imbernón o qual apresenta as dificuldades ou o risco da estagnação profissional, já que os obstáculos na formação de professores chegam a converter o predomínio da improvisação nas escolas.

Assim, segundo Francisco Imbernón, a adequada formação docente passa por obstáculos que não garantem profissionais com a devida qualificação para o espaço escolar. Para superação desta lacuna, os cursos e instituições de ensino devem guiar ações que perpassem o debate da formação inicial dos (as) professores (as) nos diversos níveis educativos, compreendendo a descentralização das atividades programadas na formação, associada à improvisação ou estímulos a cursos de curta duração, apoiado numa ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos que garantem uma formação no contexto apenas para o recebimento salarial ou promoção, sem a devida qualificação crítica. Assim, estes possíveis percalços a serem vividos pelas unidades de ensino são motivados pela cultura profissional sem a devida resistência e luta por melhor e adequada formação, necessitando ser ressignificada na Educação Básica brasileira.

Nesta visão de Francisco Imbernón, os processos, procedimentos e escolhas para formação docente se sustentam nestes obstáculos, os quais podem ser verificados no município de Colatina - ES, uma vez que os profissionais que lecionam a disciplina não possuem qualificação/licenciatura na área de Teologia ou Ciências da Religião. Muitos atuam com cursos rápidos demonstrando a ambígua objetivação nos processos de orientação, formação, discurso

¹⁷⁸ BATISTA, Anderson Mendes. Entrevista concedida a Giovana Penha Zaché Manfioletti. Colatina, 10 out. 2022. [E-mail].

teórico do professor da pasta e na forma precária que ainda é vista a docência, na referida disciplina, como um meio para complementação da carga horária, sem a devida qualificação profissional. A gestão municipal deve elaborar medidas de recuperação e estímulo à qualificação de professores em Ensino Religioso, buscando por profissionais com licenciatura mais ampla e adequada para a pasta.

O segundo ponto observado e compilado neste estudo foi o acompanhamento das aulas da Disciplina de Ensino Religioso nas unidades de ensino – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF Luisa Crema, no distrito de Baunilha, doravante D1 - Distrito “1”, EA - Escola “A”; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF Ernesto Corradi, no distrito de Boapaba, doravante D2 - Distrito “02”; EB - Escola “B”; Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EMEFTI Lions Clube de Colatina, no bairro Moacir Brotas, doravante B3 - Bairro 03, EC - Escola “C”; e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EMEFTI Adwalter Ribeiro Soares, no bairro Santa Terezinha, doravante B4 - bairro “04”, ED - Escola “D”.

No dia 22/09/2022, no D1 - Distrito “1”, EA - Escola “A”, foi realizada a observação e acompanhamento das aulas do professor “Antônio”, nas turmas de 8º anos A e B¹⁷⁹. Em relação a sua intervenção docente, iniciou a aula perguntando aos estudantes: O porquê de o mês de setembro ser chamado de "Setembro Amarelo". Alguns estudantes logo discorreram sobre a questão da depressão e do suicídio, principalmente entre os adolescentes. Uma estudante relatou sobre as constantes brigas que acontecem em sua casa e a deixam mal. Outro estudante relatou que naqueles dias um homem da comunidade cometeu suicídio e que isso acabou causando tristeza em quem o conhecia.

Após os relatos, a orientação do professor foi que se reunissem em grupos de três integrantes, para iniciar a produção de um mural que retratasse a temática. A confecção do mural poderia ser feita com imagens de revistas, ilustrações produzidas de autoria própria e frases motivacionais. A produção desenvolveu-se de forma organizada e dinâmica, visto que eles possuíam material para recorte e usaram internet para pesquisar imagens e frases motivacionais. Foi visto que a confecção do mural não ficou pronta nas duas aulas e então o mural foi montado no horário de entrada dos estudantes com a ajuda de outras turmas que também contribuíram com esta tarefa.

No dia 29/09/2022¹⁸⁰ ocorreu outra visita às duas turmas, 8º ano A e B. O tema trabalhado continuava sendo Setembro Amarelo: mês de valorização da vida. No 8º ano B, o

¹⁷⁹ Apêndice A1 – Relatório de Observação – RO1

¹⁸⁰ Apêndice A2 – Relatório de Observação – RO2

professor organizou a dinâmica da sala de aula, colocando os estudantes em círculo e foi distribuída uma folha com uma frase sobre o tema. Um estudante iniciou a leitura da frase recebida e fez um comentário. Sucessivamente continuou a dinâmica até que todos tivessem feito a leitura das frases disponibilizadas.

Os estudantes foram colocando questões como a ausência da família, que não percebe, não acredita ou não entende seu (s) sofrimento (s). Também houve o relato de uma jovem que ao contar seu problema para uma amiga acabou recebendo um conselho inoportuno e teve seu problema divulgado para terceiros, outro relatou não confiar em ninguém para partilhar suas angústias. Após as colocações dos estudantes, o professor levou-os a pensar naquilo que os ajuda a superar ou se sentirem melhor e manter a esperança diante dos problemas e eles citaram o esporte, a fé, a igreja, família, amigos, leitura e ficar quieto para pensar.

Na sala do 8º ano A, o professor repetiu a orientação da sala anterior, a formação em círculo e perguntou sobre a produção do mural do setembro amarelo. Os estudantes relataram que gostaram de participar na produção do mural e que esse tipo de atividade é valorosa, pois além de ampliar o conhecimento sobre a temática, existe o trabalho prático que eles gostam bastante. Na sequência da aula, o professor entregou uma folha em branco e solicitou que dobrassem a folha ao meio, em uma parte da folha deveriam escrever coisas que os deixam felizes e na outra parte, coisas que os deixam tristes.

Na socialização dos (as) estudantes, apresentaram em comum relatos sobre momentos em família, estarem com os amigos, saúde, poderem passear com amigos ou família, comprarem roupas, tirarem boas notas, ou seja, coisas que os deixam felizes. Já em relação às coisas que os deixam tristes, relataram brigas em família, conflitos com amigos, notas ruins ou abaixo da média, pessoas próximas doentes e a escola. O professor seguiu argumentando: “A vida não é toda feita de felicidades e sim de momentos felizes, assim, como não somos infelizes o tempo todo. A vida deve ser valorizada e preservada”¹⁸¹.

Foi-se observado que os estudantes são participativos às intervenções docentes, que os conteúdos apresentados em sala de aula estão em parte contemplando o Continuum Curricular estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina – ES. Como apresentado no capítulo anterior, Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim descrevem que o Ensino Religioso, ao ser trabalhado em sala de aula, deve ocorrer também de modo transversal por outras disciplinas, bem como seus conteúdos intencionais disciplinares devem direcionar discussões para os aspectos sociais e da cultura local. Na perspectiva didática, na qual se inclui

¹⁸¹ NEVES, Wanderson Pereira. *Explicação na aula de Ensino Religioso*. Colatina. 2022.

as ações disciplinares de intervenção, percebe-se que estas estão visivelmente comprometidas com “a dignidade a que todos têm direito, tendo sempre em vista que a vida se apresenta como dinâmica complexa inconclusa e inacabada... uma dinâmica organizativa dos saberes e das formas de interação”¹⁸².

Esta ação docente também compactua com os argumentos de Francisco Imbernón onde a formação deve fomentar “detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, consolidação de maiorias, estabelecimentos de regras básicas de funcionamento, explicação dos pensamentos, abertura a comunidade...”¹⁸³. Um ponto a ser pensado é alguns estudantes colocarem o espaço escolar como um local que os deixam tristes, assim fica aberta esta lacuna para ser estudada como ocorre as relações no espaço escolar e os sujeitos que nele são estabelecidos, readaptando o currículo, os espaços e as formas de interação na sala de aula.

No dia 03/10/2022, no D2 - Distrito “02”; na EB - Escola “B”, ocorreu o segundo acompanhamento das aulas de Ensino Religioso, na turma do 8º ano A¹⁸⁴, orientadas pela professora Ana. O tema da aula foi o Islamismo. A professora iniciou falando sobre a Copa do Mundo que se aproxima e nas transmissões eram vistas mulheres trajando burca ou com lenço cobrindo a cabeça e sempre de vestido longo. Os (as) estudantes demonstraram já ter alguns conhecimentos sobre essa religião, principalmente no que se referia à vestimenta e disciplina imposta às mulheres. Após a roda de conversa, a professora escreveu, no quadro, um mapa conceitual. A dinâmica era: na medida em que se escrevia, surgiram questões como a origem da religião, quem a havia fundado e onde há islamismo no Brasil. A turma se portou de forma participativa e integrada ao tema exposto.

A próxima aula foi na turma do 6º ano A, a professora repetiu a temática sobre o Islamismo no quadro. Os estudantes demonstraram não ter conhecimento sobre o tema, porém, à medida que a professora ia montando o mapa conceitual, os estudantes começaram a interagir e a participar com algumas colocações. Uma questão discutida foi o fato de o povo islâmico não acreditar em Jesus como filho de Deus. O que chamou a atenção foi a localização da Arábia Saudita, país de origem do Islamismo e que fica no mesmo continente onde será a Copa do Mundo 2022. Esta turma portou-se de forma conturbada e pouco participativa.

A terceira aula foi na turma do 8º ano B, a professora iniciou falando da Copa do Mundo 2022, que será no Catar. Os estudantes demonstraram conhecimentos sobre o evento. Porém, quando a professora perguntou sobre a religião predominante na península arábica, estes não

¹⁸² OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 132.

¹⁸³ IMBERNÓN, 2011, p. 112.

¹⁸⁴ Apêndice A3 – Relatório de Observação – RO3

sabiam falar. Assim, ela anotou no quadro a palavra Islamismo. E foi anotando pontos para montar um mapa conceitual sobre a religião. Os pontos destacados no mapa foram: origem, fundador, livro sagrado, características, a mulher no contexto islâmico, Brasil e islamismo. Uma estudante relatou que assistiu a uma reportagem que falou dos protestos no Irã para que as mulheres possam deixar o uso do lenço em certos ambientes. A professora falou da obrigatoriedade do uso do lenço e de países em que as mulheres são obrigadas a vestir a burca. Os estudantes ficaram impressionados com a colocação do professor e da colega.

A última observação na escola ocorreu na turma do 7º ano A, o tema trabalhado também foi o Islamismo. A professora desenvolveu o mapa conceitual sobre o tema. Expôs a origem, o fundador, as características, livro sagrado, hábitos de oração, cidades sagradas, o islã e a mulher. A turma portou-se com pouca participação e a professora levou mais tempo resolvendo conflitos que dando aula.

Para Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim, a construção histórica e política dos saberes da disciplina de Ensino Religioso é possível pela linguagem e interação determinada pelos poderes e pela historicidade “considerando referenciais como a espacialidade, a temporalidade, a afetividade e a sociabilidade, com os quais se consolida a dinâmica da vida na perspectiva da complexidade planetária”¹⁸⁵. Nesta ótica, as intervenções nas turmas, pela professora, direcionaram um processo social e coletivo que valoriza o conhecimento já existente dos (as) estudantes, caminhando de acordo com os apontamentos da Base Nacional Comum Curricular fomentando o protagonismo juvenil.

Na construção dos mapas conceituais, os (as) estudantes utilizaram-se de métodos não formais e aproximaram o entendimento da temática, de forma simplificada apresentaram os principais conceitos de outros pensamentos, modos de vida e congregação religiosa. Apoiando-se nos diálogos de Francisco Imbernón, o uso dos recursos da pesquisa, enquanto ação prática, na proposta de sala de aula invertida, é uma metodologia ativa, compreendida como uma inovação, colocando as velhas e novas concepções pedagógicas para uma nova postura profissional, sendo mediada pela colaboração de todos os envolvidos. Contudo as turmas em sua maioria não se sentiram empolgadas e favoreceram a indisciplina tornando o processo desarticulado e moroso.

No dia 13/10/2022, B3 - Bairro 03, EC - Escola “C”, foi observada a turma do 9ª Ano¹⁸⁶ com a professora “Joana”, cuja formação é em Ciências Biológicas. A professora chegou à sala recordando o tema da aula anterior e solicitando que se organizassem nos grupos formados

¹⁸⁵ OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 133.

¹⁸⁶ Apêndice A4 – Relatório de Observação – RO4

anteriormente, para realizarem a confecção do mural sobre o Outubro Rosa. Cada grupo foi se organizando e dando início aos trabalhos. Um grupo pintou no tecido um contorno de um dorso feminino, outro riscou a frase: “Sempre é tempo de se cuidar!” Foram feitas flores de cartolina, recortada a margem do cartaz e colado pequenos corações. A turma se portou de forma criativa, pois tem preferência por atividades práticas e o produto final foi a confecção de mural informativo esteticamente bem elaborado. Os estudantes realizaram de forma prazerosa a atividade proposta.

No dia 07/10/2022, B4 - bairro “04”, na ED - Escola “D”, apreciou-se a aula do professor “Paulo”. A primeira observação ocorreu na turma do 6º ano B¹⁸⁷, o professor iniciou a aula lembrando o que foi trabalhado na aula passada. Dois estudantes pediram a palavra e relataram que estavam estudando sobre o meio ambiente e a importância de se preservar o nosso planeta e o outro acrescentou que é necessário cuidar do nosso planeta porque ele é a nossa casa. O professor lembrou as questões sobre a importância de cada um preservar nosso espaço de vivência.

Na continuidade da aula, o professor entregou uma folha em branco para que cada estudante anotasse questões ou curiosidades sobre o meio ambiente. A partir das anotações, formou-se uma roda de conversa sobre o tema. Cada estudante expôs o que produziu em relação ao seu pensar sobre o meio ambiente.

No dia 10/10/2022 a observação ocorreu na turma do 7º ano B, o tema gerador foi: os livros sagrados das religiões. Para iniciar a conversa, o professor levou para sala uma Bíblia, um Alcorão e um exemplar de um Mangá do livro de Moisés. Uma estudante relatou que como não frequenta nenhuma denominação religiosa, não conhece a Bíblia, contudo os demais estudantes reconheceram o livro. A grande maioria sabia que o Alcorão é o livro sagrado do Islamismo. Por uma questão de organização, criou-se um roteiro de pesquisa a ser realizada no Laboratório de Informática. A atividade foi desenvolvida por todos os estudantes sem intercorrências. À medida que iam encontrando as respostas, iam comentando o que haviam encontrado, ampliando seus conhecimentos.

Na turma do 8º ano C, a proposta de atividade também foi sobre os livros sagrados e seguiu o mesmo roteiro. Porém nessa sala os estudantes ficaram muito curiosos sobre o Mangá de histórias em quadrinho de Moisés. O professor relatou que já existem outras versões dos textos sagrados voltados para o público adolescente, o que causou interesse de alguns apreciadores dos Mangás.

¹⁸⁷ Apêndice A5 – Relatório de Observação – RO5

Em conversa com o professor, ele relatou trabalhar de acordo com a BNCC, o Currículo Capixaba e adequar os conteúdos de acordo com os projetos desenvolvidos na escola. Segundo ele, para o ano que vem, será exigido pelo município que o professor realize uma formação de 180 horas para poder trabalhar com a disciplina. A falta de capacitação adequada e direcionada à disciplina é prejudicial ao andamento e desenvolvimento das aulas.

Para Lilian Oliveira, Sérgio Junqueira, Luiz Alves e Ernesto Keim, uma proposta transdisciplinar, interdisciplinar e disciplinar requer flexibilização sobre elaboração e encaminhamentos em diferentes tempos e lugares, promovendo uma discussão de forma interligada. Assim a prática docente se alinha à perspectiva de identidade uma vez que a

Prática docente pressupõe uma concepção educacional que determine a compreensão dos papéis de professor e estudante, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a ser trabalhados. A discussão dessas questões é importante, para que se explicitem os pressupostos pedagógicos subjacentes à atividade de ensino na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente faz¹⁸⁸.

Complementar ao apontamento teórico de Francisco Imbernón, que coloca o (a) professor (a) como um sujeito que reproduz um modelo prescrito de inovação no espaço escolar, a tentativa deste docente, de trazer um mangá, vem em oposição ao modelo prescrito. O mangá de História de Moisés é um grande exemplo para trazer o pensamento religioso na linguagem juvenil e a partir do contexto da própria disciplina tornar o processo dinâmico e flexível. Transformando sua tarefa educativa “em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor... adotando inovações e dinâmicas de mudança nas estruturas profissionais e sociais”¹⁸⁹.

As observações realizadas ajudaram a entender como a identidade do professor de Ensino Religioso se desenvolve no chão das escolas colatinenses. É visível que existe a falta de uma formação continuada para que os pontos positivos apresentados nos momentos de observação coloquem o docente de forma mais assertiva, consiga oportunizar momentos de interação que favoreçam a participação ativa dos estudantes, e faça com que os próprios (as) professores (as) fiquem motivados para que sua mediação se torne algo para além do que já existe na escola. Como existem poucos professores, falta uma integração entre os docentes, já que é necessário a troca de saberes e fazeres para transformar a prática além do espaço escolar e protagonizá-la associando a inovação, o uso de situações-problema ao protagonismo coletivo

¹⁸⁸ OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 119.

¹⁸⁹ IMBERNÓN, 2011, p. 22.

e o uso da autonomia compartilhada. Seguindo os apontamentos de Francisco Imbernón, quando discorre sobre a formação docente e profissional, forma-se para a mudança e a incerteza.

O terceiro ponto a ser apresentado são as respostas à pergunta mediadora: como a formação, em especial a dos professores das escolas observadas na pesquisa, poderia contribuir ainda mais com a disciplina de Ensino Religioso?

A professora Joana discorre que a formação em Ensino Religioso deveria voltar para a forma presencial, de forma mensal como acontecia até 2019. Esse ano a capacitação não foi específica para a área da disciplina em questão, nem ofertada por profissional adequado, trazendo lacunas na fundamentação teórica e troca de experiência. Caso fosse adequada, essa formação também ajudaria os profissionais que não têm possuem expertise na área, embora devesse ser uma exigência ter. Assim, segundo a professora, sua mediação ocorre com as aulas sendo planejadas de acordo com a BNCC, seguindo as Unidades Temáticas e objetos de conhecimento de cada série/ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e também adaptando aos projetos desenvolvidos durante o ano letivo da escola.

Considero que a falta de formação dos professores da área do Ensino religioso faz com que em muitas escolas a Proposta de Ensino não seja seguida. Deveria ser uma exigência que todos os professores tenham formação específica. Porém, isso ainda não acontece no município. Isso leva a não se atingir os objetivos e metas propostas para a disciplina do Ensino Religioso¹⁹⁰.

Já a professora “Ana” vem responder à pergunta geradora trazendo seu ponto de vista:

Acredito que a formação nos faz refletir sobre a nossa prática docente, socializar experiências e aprender com os colegas de profissão. Todo esse processo nos leva consequentemente a buscar novas metodologias e a nos aperfeiçoar, contribuindo assim para melhor qualidade do ensino. A formação de professores de Ensino Religioso é de suma importância e se faz necessária no nosso município, ressaltando que muitos professores não apresentam formação específica para tal disciplina.

O professor Paulo aponta que sua didática utilizada na sala de aula vem de acordo com a formação continuada e as habilidades e competências da BNCC; utiliza-se da troca de experiências com outros colegas de trabalho das aulas de Ensino Religioso para repensar sua prática e oportunizar novas ações no chão da escola.

Assim, mediante ao pensamento de Francisco Imbernón, a formação docente deve ter a ótica na mudança, para mudança e na incerteza que assim direciona para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, para, assim, serem desenvolvidas as capacidades de aprendizagem, a convivência, a cultura em diversificados contextos. Neste sentido, o (a)

¹⁹⁰ DETTON, Carla Patrícia da Silva. Resposta pessoal do questionário. Colatina. 2022.[E-mail]

professor (a) deve ser inovador, menos técnico e mais flexível às mudanças da sociedade, o (a) professor (a) deverá propiciar participação ativa e crítica frente ao processo de inovação e ainda se colocando como “um agente dinâmico, cultural, social e curricular”¹⁹¹.

Em relação à formação docente, o Projeto Foco, atualmente ocorre de forma virtual, ficando, no município, para os (as) profissionais docentes em Ensino Religioso a necessidade que esta ocorra de forma presencial. É notório a falta do debate, apresentação de novos argumentos e troca de experiências que coloquem o corpo docente como protagonista na proposta da formação continuada. Assim, a formação de forma anacrônica fica restrita à leitura de compilado já visto na escola. Estes atropelos acabam por precarizar a própria formação, pois não discutem os conceitos necessários para a própria profissão no espaço escolar e a formação acaba servindo de ferramenta burocrática para cumprimento de carga horária para a progressão docente.

A necessidade do debate é evidente, já que este não é neutro, nem científico, mas ideológico e contextual. Para construção da identidade docente, o entendimento de ser profissional na área de educação significa participar da emancipação das pessoas, portando-se as seguintes características: complexidade, acessibilidade, utilidade social e observância, para, assim, apoiar-se em reflexões sobre a própria prática docente e os (as) estudantes, mediados pela constante autoavaliação.

Por conseguinte, os pilares estão no desenvolvimento de instrumentos intelectuais que favoreçam e facilitem refletir sobre a própria prática, onde a meta central dever direcionar o “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”¹⁹². Diante do exposto, o projeto de formação continuada deve propiciar nos (as) profissionais momentos reflexivos ou investigativos, disponibilizando práticas assertivas, através do relato de experiências e outras práticas que ampliam o repertório cognitivo do (a) professor (a). Por fim, o estudo ajudou a compreender a necessidade de repensar o modelo de formação continuada, bem como a política de contratação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso.

Os resultados serão socializados junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Colatina, no Setor de Formação Continuada, com o objetivo de fortalecer os encaminhamentos, processos e procedimentos para o aparato teórico e prático na formação continuada de professores (as) em Ensino Religioso colatinense. Tal socialização de

¹⁹¹ IMBERNÓN, 2011, p. 20.

¹⁹² IMBERNÓN, 2011, p. 52.

resultados deve ser realizada para que seja cada vez mais fortalecida tanto a própria formação continuada, quanto a valoração da própria identidade docente da disciplina de Ensino Religioso.



CONCLUSÃO

No ponto inicial do estudo, identificou-se que as mudanças ocorridas no século XXI chegaram ao campo educacional e se desmembrou para as áreas de conhecimento do currículo. Associado a isto, a disciplina de Ensino Religioso passa por várias regulamentações e acaba no espaço escolar inserida e garantida pela BNCC, mas ainda precária, já que é de forma facultativa aos (às) estudantes. Em Colatina, a disciplina é ofertada em todas as unidades de ensino e o processo de seleção e contratação são regulamentadas pela legislação, mas devido à falta de profissionais habilitados, professores formados em outras áreas de conhecimento acabam ocupando a cadeira da disciplina, com apenas cursos de curta duração.

Nos apontamentos estudados, compreendeu-se que a concepção da prática docente em sala de aula passa por mero transmissor de conhecimentos religiosos, discutiu-se sobre as relações com o meio ambiente, chegou-se à complexidade da mediação com o uso da realidade social do (a) estudante. Assim, o (a) professor (a) assume a intervenção do ato educativo como a manifestação de vida em toda sua complexidade, garantida uma identidade profissional em Ensino Religioso que engloba saberes para além de prática proselitistas.

Através dos argumentos sobre a história do pensamento docente em Ensino Religioso, chegou-se à compreensão da redefinição da docência enquanto modelo de profissão, colocando as novas competências profissionais no que tange os saberes pedagógicos, científicos e culturais deste professor.

Para o uso de uma prática docente exitosa é necessário definir e redefinir a ação de planejar, pesquisar e resolver problemas da disciplina no espaço escolar. Os vários conceitos apresentados se agregaram à necessidade da inovação profissional na prática docente, possibilitando que o (a) professor (a) intervenha na inovação e mudança, criando e adaptando os conteúdos e práticas mediante ao contexto escolar. Ao ser debatida a profissionalização do ser professor (a) em Ensino Religioso, chegou-se à compreensão da profissão como processo, influenciando na emancipação das pessoas, bem como a construção da identidade do (a) professor (a) da disciplina em questão.

É compreensível a necessidade sumária da construção de uma identidade profissional para a disciplina de Ensino Religioso, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada. Torna-se uma ponte para superação dos dilemas e dúvidas experienciados pelo (a) docente durante o processo formativo, e as ramificações estruturais no desenvolvimento profissional. Assim, direciona o corpo docente para atuarem como agentes sociais, intervindo na organização dos sistemas da estrutura social e profissional e a partir de ideais dialéticos, emancipatórios e

críticos provocar melhorias tanto de intervenção quanto de construção das subjetividades da profissão docente em Ensino Religioso.

Frente ao Projeto de Formação continuada – FOCO, em Ensino Religioso, o pensamento da formação permanente para o (a) professor (a) vem direcionado em eixos de atuação– a reflexão sobre a própria prática; a troca de experiências com os outros; a articulação da formação com o projeto de trabalho; a união das práticas profissionais e sociais; e a inserção na instituição educativa de forma coletiva. Oportunizando um espaço para troca de saberes, sobre as dificuldades, o risco de estagnação profissional, e ideias de alternativas associadas à falta de debate crítico sobre a própria formação. Para não acabar em si mesmo, o projeto oportuniza a construção de processos, no ato da formação, para analisar os prováveis obstáculos para serem elaboradas, qualificadas, medidas de recuperação e estímulo.

Ficou claro que, em todo estudo, a falta da formação impacta a dinâmica da aula. Os (as) professores (as) com formação específica para o Ensino Religioso têm mais segurança ao abordarem os temas e acabam o fazendo de forma imparcial e sem tendenciar os saberes da disciplina. Assim, é evidente que uma formação teórica sólida auxilia na dinâmica do trabalho, no espaço escolar, favorecendo um aprendizado capaz de superar as lacunas curriculares. Assim, os saberes docentes não devem estar desvinculados da teoria e da prática, a formação docente deve aproximar-se da prática educativa, pois as situações problemáticas que surgem obrigam o (a) professor (a) educar comprometido com o conhecimento científico, político, ético e moral e intervir nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência.

Por fim, foi verificado que nenhum professor da rede municipal de Colatina - ES tem curso superior em Ensino Religioso. No relato dos dois professores sem formação específica, registrou-se a falta de melhores orientações nos documentos norteadores municipais. Este assunto causa polêmica e divergência entre os estudantes, a própria escola e a Secretaria Municipal de educação de Colatina - ES.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Anderson Mendes. Entrevista concedida a Giovana Penha Zaché Manfioletti. Colatina, 10 out. 2022. [E-mail].

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 20 mar. 2021.

BRASIL. República Federativa do. *Lei 9475*, de 22 de julho de 1997. Brasília: Casa Civil. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm#:~:text=O%20ensino%20religioso%2C%20de%20matr%C3%ADcula,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo. Acesso: 07 mai. 2022.

BRASIL. República Federativa do. *PC 097/99*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União. 1999. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf Acesso em: 17 mai. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

COLATINA, Prefeitura Municipal de. *Continuum curricular 2020-2021*. Colatina: SEMED. 2020b.

COLATINA. Prefeitura Municipal de. *Decreto nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998*. Autoriza firmar convênio de municipalização do Ensino com o Estado do Espírito Santo. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998.

COLATINA. Prefeitura Municipal de. *Plano de Ensino: componente Ensino Religioso*, Secretaria Municipal de Educação. Colatina: SEMED. 2012.

COLATINA. Prefeitura Municipal de. *REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE COLATINA - ES*. Secretaria Municipal de Educação. Colatina: SEMED. 2010.

COLATINA. Prefeitura Municipal de. *Tecendo em Rede - Proposta completa*. Colatina: SEMED. 2020a. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portal-semed-colatina/ensino-fundamental/documentos-orientadores-e-de-registro?authuser=0> Acesso em: 20 ago. 2022.

DETTON, Carla Patrícia da Silva. Resposta pessoal do questionário. Colatina. 2022. [E-mail]

ESPÍRITO SANTO (Estado). Assembleia Legislativa do. *Constituição do Estado do Espírito Santo 1989*. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Associação dos Município do. *Diário oficial dos municípios*. Edição nº 2.008. Vitória: Departamento de Imprensa oficial do Estado do Espírito Santo. 2022, p. 190-516.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Decreto nº 8404, de 27 de março de 1998*. Integra à Rede Municipal os estabelecimentos da Rede Estadual municipalizadas. Gabinete do Governador. Espírito Santo. 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Resolução CEE/ES n.º 1.900*, de 26 de novembro de 2009. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res1900-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Resolução CEE/ES n.º 3.777*, de 31 de dezembro de 2014 Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-ES_res3777.pdf?query=Educacao%20Especial. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Resolução CEE/ES Nº 5.190*, de 27 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/mpb-es-res5190-sedu-g-curriculo-es-27-12-2018-607d84124dc2b-pdf>. Acesso em: 20 jun.2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Resolução nº: 1900/2009*. Vitória: Conselho Estadual de Educação. 2009b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Parecer/P ar2197.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Básico Estadual*. Ensino Fundamental: Ano Finais: Área de Ciências Humanas. Vitória: SEDU. 2009a. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curr iculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curr iculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 01 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Educação. *Currículo ES 2020*. Ensino Fundamental: Ano Finais: Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso. Vitória: SEDU. 2020. Disponível em: file <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar*: fragmentos de complexidade das redes vividas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FONAPER [Site institucional]. *Apresentação*. [s.d.]. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo (cidade): Cortez, 2013.
- NEVES, Wanderson Pereira. *Explicação na aula de Ensino Religioso*. Colatina. 2022. [E-mail].
- NÓVOA, Antônio (Org.); HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, José Gimeno; ESTEVE, José M.; WOODS, Peter e CAVACO, Maria Helena. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999.
- OLIVEIRA, Lilian Blank de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Souza e KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso: no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados. 1996.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados. 1999.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados. 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*. Set/2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TRISTÃO, Martha. *As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A1- RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO¹⁹³ – RO1

No dia 22/09/2022, por volta das 9 horas da manhã na escola “A”, a observação foi realizada nas turmas dos 8º Anos A e B. O professor Antônio nesse dia organizou os (as) estudantes em círculo para iniciar o trabalho com as turmas. Na turma do 8º Ano A, o professor pergunta o porquê do mês de setembro ser chamado de “setembro amarelo” e os (as) estudantes logo relataram que nesse mês são divulgadas questões referentes ao suicídio e que isso ocorre muito entre os (as) adolescentes. Um dos estudantes relatou que uma pessoa da comunidade cometeu suicídio há poucos dias e isso causou tristeza em todos os que o conheciam. Após essa conversa, o professor organizou grupos de três estudantes para que produzissem o mural que poderia ter frases motivacionais, imagens de revistas ou desenhos produzidos por eles. Na turma do 8º Ano B, o professor seguiu a mesma orientação e iniciou questionando sobre a questão do setembro amarelo e os (as) estudantes também relataram o problema dos suicídios e que entre os (as) adolescentes isso vem crescendo. Após esse diálogo, o professor organizou os (as) estudantes em trio para que confeccionassem o mural. Como muitos não tinham material, foi disponibilizado internet para pesquisa. Como as turmas não terminaram a montagem do mural durante as aulas, o mesmo foi finalizado no horário de entrada dos (as) estudantes com a ajuda de outras turmas que também contribuíram com esta confecção.

¹⁹³ Relatório de Observação realizado pela mestranda, apresentar-se-á com a sigla RO, foi um documento criado, mediante participação nas aulas de Ensino Religioso, em 04 (quatro) unidades de Ensino, indicando numeração cronológica após sigla – de 1,2,3 e 4... Realizado nas turmas dos Anos Finais da Educação Básica, do município de Colatina. Cabe ressaltar que são fictícios os nomes descritos do referido relatório.

APÊNDICE A2 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO2

No dia 29/09/2022 ocorreu outra visita às duas turmas, 8º ano A e B. O tema trabalhado continuava sendo setembro amarelo: mês de valorização da vida.

Na turma do 8º Ano A, o professor Antônio distribuiu para cada estudante uma folha com uma frase sobre o tema e solicitou que cada um fizesse a leitura e refletisse sobre o sentido que ela trouxe para sua vida. Os (as) estudantes fizeram colocações referentes à falta de apoio da família que muitas vezes ignoram suas preocupações e não percebem seus sofrimentos. Mencionaram-se também colegas que, ao ouvir o problema, dão conselhos inoportunos, ainda tem aqueles que têm medo ou vergonha de expor seus anseios e dificuldades. Um estudante colocou que esporte, religião, família, amigos, leitura nos ajudam a superar os problemas que surgem ao longo da vida.

Já na sala do 8º Ano B, a turma foi disposta também em círculo e o professor iniciou fazendo referência ao mural sobre o setembro amarelo confeccionado pela turma na aula anterior. Distribuíram-se as frases e cada estudante realizou sua leitura e reflexão fazendo um link com suas vivências. Os estudantes colocaram situações como brigas na família, desinteresse dos pais por suas conquistas e problemas, separação dos pais, notas baixas na escola, conflitos com os colegas como causas de suas tristezas angústias. Também citaram a oração como uma forma de se sentirem confortados quando estão tristes.

APÊNDICE A3 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO3

No dia 03/10/2022, no distrito “02”; na Escola “B”, foi a segunda escola em que foram acompanhadas as aulas de Ensino Religioso, na turma do 8º ano A. A professora Ana chegou acolhendo todos os (as) estudantes e dando sequência à aula perguntou sobre o que sabiam sobre o país que iria sediar a Copa do mundo e muitos (as) estudantes falaram que seria o Qatar e que eles têm costumes diferentes dos nossos. Lembraram que lá é comum as mulheres cobrirem a cabeça com um lenço. A professora nesse momento registrou no quadro o tema da aula – Religião Islâmica - e com os comentários dos (as) estudantes foi organizando um mapa conceitual.

Na sala do 6º Ano, o tema tratado na aula também foi o Islamismo. A professora Ana iniciou também perguntando questões sobre a Copa do Mundo e registrou no quadro Religião Islâmica. Os estudantes apresentaram poucas informações sobre o tema, sendo assim a professora começou a pontar informações e registrar no quadro.

A informação de que o país sede da copa tem como religião o Islamismo e que eles não acreditam em Jesus Cristo como filho de Deus deixou os (as) estudantes bastante curiosos, o que a professora aproveitou para discutir diferenças entre o Islamismo e o Cristianismo. Vale ressaltar que a turma é bem agitada e a professora necessitou realizar algumas intervenções para dar continuidade à aula.

Na terceira aula fomos para a turma do 8º Ano B, a professora também iniciou falando da Copa do Mundo 2022. Nessa turma os (as) estudantes demonstraram conhecimentos sobre o evento, no entanto quando a professora iniciou os questionamentos sobre o Islamismo, estes tinham poucas informações. Uma estudante citou que assistiu uma matéria jornalística sobre protestos ocorridos no Irã para que as mulheres parem de usar o lenço em alguns ambientes. A professora também acrescentou a informação da obrigatoriedade do uso da burca em alguns países e isso provocou estranheza nos (as) estudantes.

Na turma do 7º ano A, o tema abordado também foi o islamismo, e a professora fez novamente um link com a copa do mundo no Qatar. Mesmo com pouca participação dos (as) estudantes, o mapa conceitual foi organizado.

APÊNDICE A4 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO4

Em 13/10/2022, a observação aconteceu no bairro 03, Escola “C”, na turma do 9º ano com a professora Joana. A professora trouxe a proposta da confecção de um mural para sensibilizar em relação ao câncer de mama, já que “outubro rosa” faz alusão à temática e na aula anterior eles já haviam trabalhado isso. Assim, ela solicitou que os estudantes se organizassem nos grupos formados na aula anterior e iniciassem a produção do mural.

A frase escolhida por eles foi: Sempre é tempo de se cuidar! Foram confeccionadas várias flores, o contorno de um dorso feminino, corações que ajudaram a compor um bonito mural.



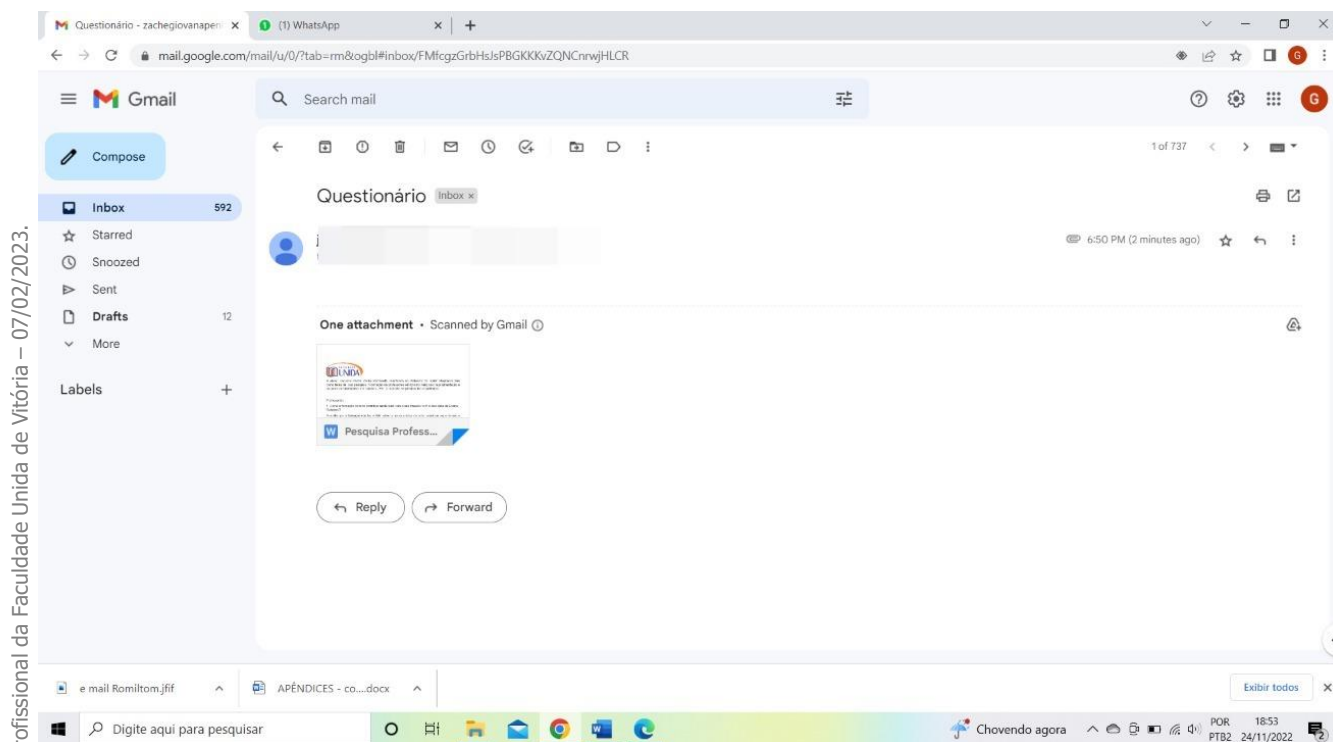
APÊNDICE A5 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – RO5

No dia 10/10/2022, a observação ocorreu na turma do 7º ano B, o tema gerador foi: Os livros sagrados das religiões. Para iniciar e motivar a conversa, o professor levou para sala um exemplar da Bíblia, um Alcorão e um Mangá do livro de Moisés. Grande parte dos estudantes declarou conhecer a Bíblia, porém uma estudante disse não conhecer o livro, pois não frequenta nenhuma denominação religiosa.

O professor foi ao quadro e, com a contribuição dos estudantes, organizaram um roteiro de pesquisa para tirar dúvidas sobre a Bíblia. Com o roteiro pronto, o professor encaminhou os estudantes para o laboratório de Informática para realizarem a atividade e à medida que respondiam iam trocando informações o que dinamizou o trabalho e ajudou a ampliar os conhecimentos.

Na turma do 8º ano C, a proposta de atividade também foi sobre os livros sagrados e seguiu o mesmo roteiro. Porém, nessa sala os estudantes ficaram muito curiosos sobre o Mangá de histórias em quadrinho de Moisés. No laboratório de Informática os estudantes realizaram a atividade com bastante facilidade e empenho.

APÊNDICE B1- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E-MAIL¹⁹⁴ – P1



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 07/02/2023.

¹⁹⁴ Este documento é referente à resposta do questionário, com a sigla – P, o qual ocorreu mediante devolutiva dos docentes de Ensino Religioso, das 04 (quatro) unidades de Ensino, realizado nas turmas dos Anos Finais da Educação Básica, disciplina de Ensino Religioso, no município de Colatina. Esta resposta gira em torno da pergunta norteadora do estudo. Será indicado após sigla – numeração de 1,2,3 e 4...; cabe ressaltar que são fictícios os nomes descritos nas imagens do E-mail.

APÊNDICE B2- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E-MAIL – P2

Salvamento Automático

Pesquisa Professora Jessica - Word

Arquivo Página Inicial Inserir Design Layout Referências Correspondências Revisão Exibir Ajuda

OBTEHA O OFFICE ORIGINAL Sua licença não é original e você pode ser uma vítima de falsificação de software. Evite interrupções e mantenha seus arquivos seguros com o Office original hoje mesmo. Obtenha o Office original Saiba mais

FACULDADE UNIDA

A aluna Giovana Penha Zaché Manfioletti, orientanda do Professor Dr. Valdir Stephanini tem como tema de sua pesquisa: "Formação de professores em Ensino Religioso: regulamentação e os processos formativos em Colatina - ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

Professor(a):

1- Como a formação poderia contribuir ainda mais com o seu trabalho com a disciplina de Ensino Religioso?

Acredito que a formação nos faz refletir sobre a nossa prática docente, socializar experiências e aprender com os colegas de profissão. Todo esse processo nos leva consequentemente a buscar novas metodologias e nos aperfeiçoar, contribuindo assim para melhor qualidade do ensino.

A formação de professores de Ensino Religioso é de suma importância e se faz necessário no nosso município, ressaltando que muitos professores não apresentam formação específica para tal disciplina.

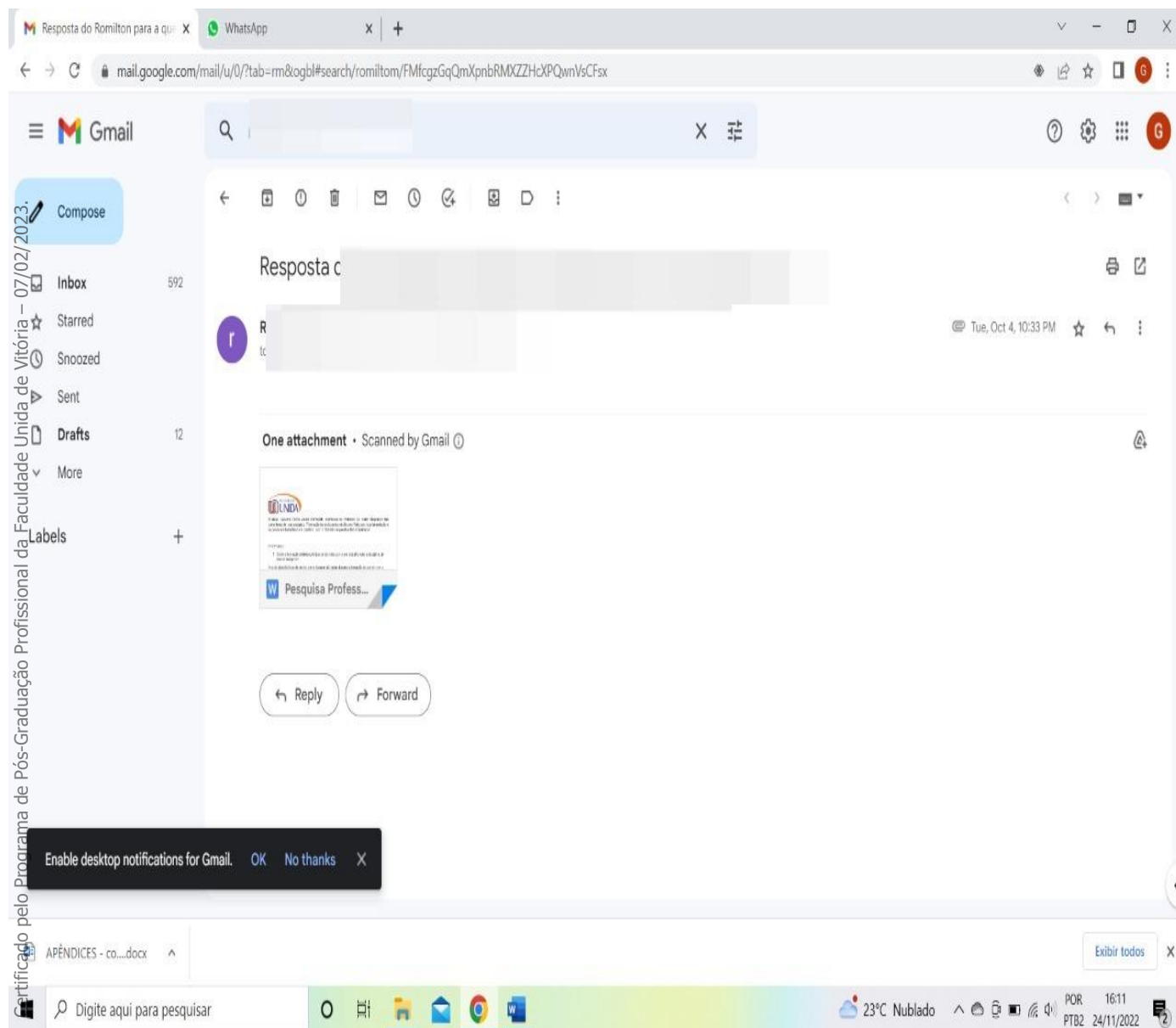
Página 1 131 palavras Português (Brasil) Acessibilidade: investigar

Chovendo agora

POR 18:57
PTB2 24/11/2022

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 07/02/2023.

APÊNDICE B3- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E-MAIL – P3

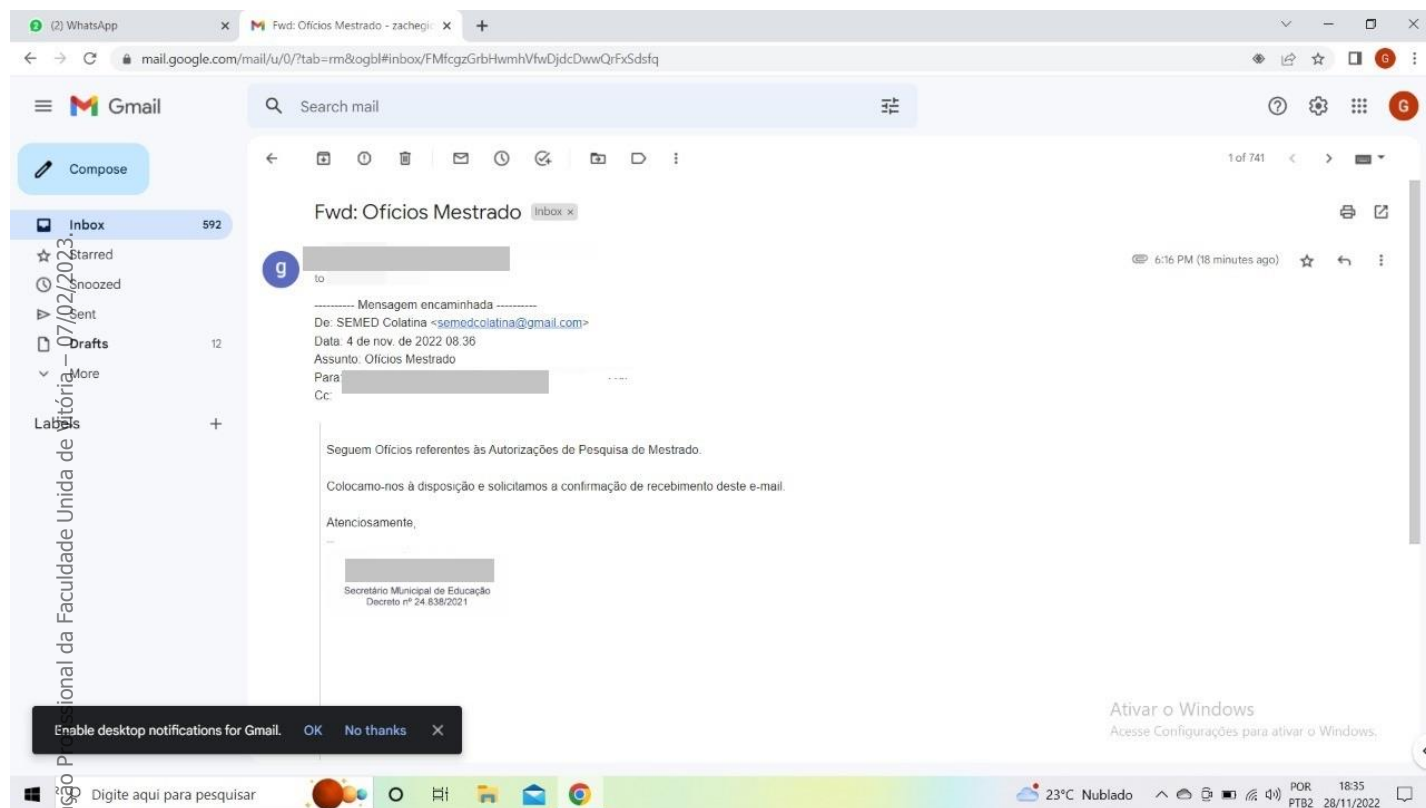


The image is a screenshot of a web browser displaying a Gmail inbox. The browser's address bar shows the URL: `mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl=search/romilton/FMfcgzGqQmXpnbRMXZZHcXPQvvnVsCFsx`. The Gmail interface includes a left sidebar with navigation options: Compose, Inbox (592), Starred, Snoozed, Sent, Drafts (12), and More. A vertical watermark on the left side of the page reads: "Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 07/02/2023".

The main content area shows an email titled "Resposta c...". The sender is identified as "R..." with a profile picture. The email is dated "Tue, Oct 4, 10:33 PM". It contains one attachment, "Pesquisa Profess...", which has been scanned by Gmail. Below the attachment are "Reply" and "Forward" buttons. A notification banner at the bottom of the email area says: "Enable desktop notifications for Gmail. OK No thanks X".

The Windows taskbar at the bottom of the screen shows the search bar with the text "Digite aqui para pesquisar", several application icons (including File Explorer, Edge, and Word), and system tray information: "23°C Nublado", "POR 16:11", and "PTB2 24/11/2022".

APÊNDICE B4- RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AO DOCENTE POR E-MAIL – P4



APÊNDICE C1- RESPOSTA DA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA DE MESTRADO DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SEMED - COLATINA¹⁹⁵ – RH SEMED1



A aluna Giovana Penha Zaché Manfioletti, orientanda do Professor Dr. Valdir Stephanini tem como tema de sua pesquisa: "Formação de professores em Ensino Religioso: regulamentação e os processos formativos em Colatina - ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

Professor(a): _____

1- Como a formação poderia contribuir ainda mais com o seu trabalho com a disciplina de Ensino Religioso?

Através das didáticas de ensino aprendizagem utilizadas durante a formação de acordo com a BNCC e a troca de experiências com outros colegas de trabalho que ajudam na contribuição das aulas de Ensino Religioso.

¹⁹⁵ E-mail de resposta, referente a autorização para pesquisa de mestrado, nas aulas de Ensino Religioso, em 04 (quatro) unidades de Ensino, indicando após sigla – de 1, 2 e 3... Realizado nas turmas dos Anos Finais da Educação Básica, disciplina de Ensino Religioso, no município de Colatina, encaminhado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED Colatina.

APÊNDICE C2- RESPOSTA DA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA DE MESTRADO DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SEMED - COLATINA – RH SEMED2

