

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ARTHUR ROCHA SCHWAB



FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE FORMAÇÕES INICIAIS DIVERSAS
NUMA ESCOLA DE CARIACICA-ES

ARTHUR ROCHA SCHWAB

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
PRÁTICAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE FORMAÇÕES INICIAIS DIVERSAS NUMA
ESCOLA DE CARIACICA-ES



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do título 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: Educação.

Orientador: José Mário Gonçalves

VITÓRIA-ES

2024

Schwab, Arthur Rocha

Formação continuada dos professores de Ensino Religioso / Práticas
experiências a partir de formações iniciais diversas numa escola de Cariacica-ES
/ Arthur Rocha Schwab. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.
x, 91 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

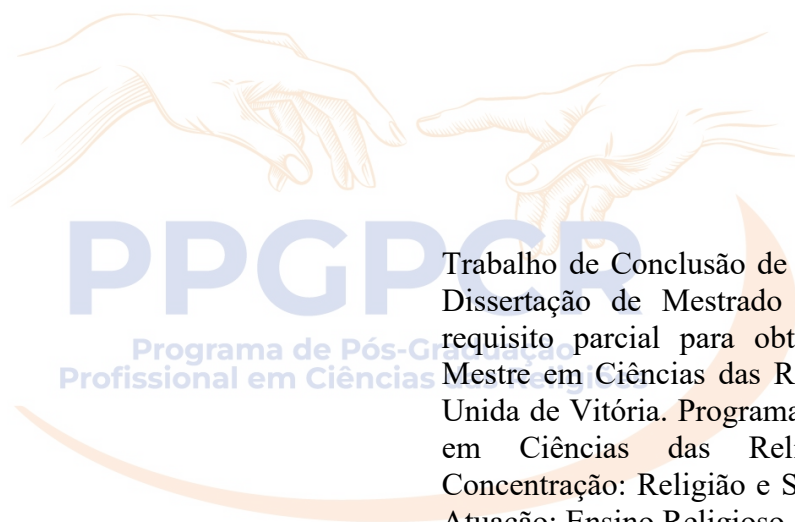
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

Referências bibliográficas: f. 87-91

1. Ciência da religião. 2. Educação. 3. Ensino religioso.
4. Formação inicial. 5. Formação continuada. 6. Prática pedagógica. 7. Educação
e formação continuada. -. Tese. I. Arthur Rocha Schwab. II. Faculdade Unida de
Vitória, 2024. III. Título.

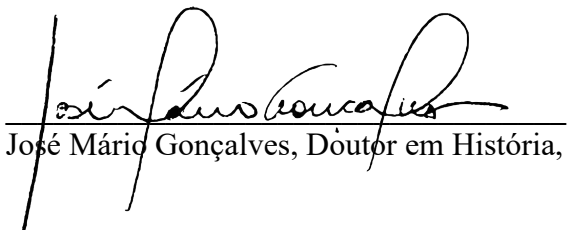
ARTHUR ROCHA SCHWAB

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE FORMAÇÕES INICIAIS DIVERSAS
NUMA ESCOLA DE CARIACICA-ES

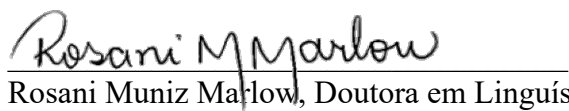


Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: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

Data: 07 ago. 2024.



José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA (presidente).



Rosani Muniz Marlow, Doutora em Linguística, IFES.



"Dedico esta dissertação à minha família, cujo amor, apoio e compreensão foram a força motriz por trás de cada palavra escrita."

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação. Primeiramente, gostaria de expressar a minha gratidão ao meu orientador/professor José Mario Gonçalves, pela orientação, paciência e incentivo ao longo deste processo. Os seus conselhos foram inestimáveis e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Também desejo agradecer à minha família, em especial aos meus pais Wallace Ricardo S. Aguiar e Rita de Cassia R. Aguiar, pelo seu amor incondicional, apoio inabalável e encorajamento constante ao longo dos anos.

Agradeço também aos meus amigos e colegas de curso, pela troca de ideias, discussões construtivas e pelo apoio mútuo durante os momentos desafiadores. As vossas contribuições foram valiosas para o enriquecimento deste trabalho.

Além disso, gostaria de estender os meus agradecimentos a todas as instituições, organizações ou pessoas que colaboraram de alguma forma para a realização deste estudo, fornecendo acesso a recursos, dados ou informações relevantes.

Por fim, expresso o meu profundo agradecimento a todos os que de alguma forma contribuíram para o sucesso desta dissertação. Este trabalho não seria possível sem o apoio e contribuições de cada um de vocês.

Muito obrigado.



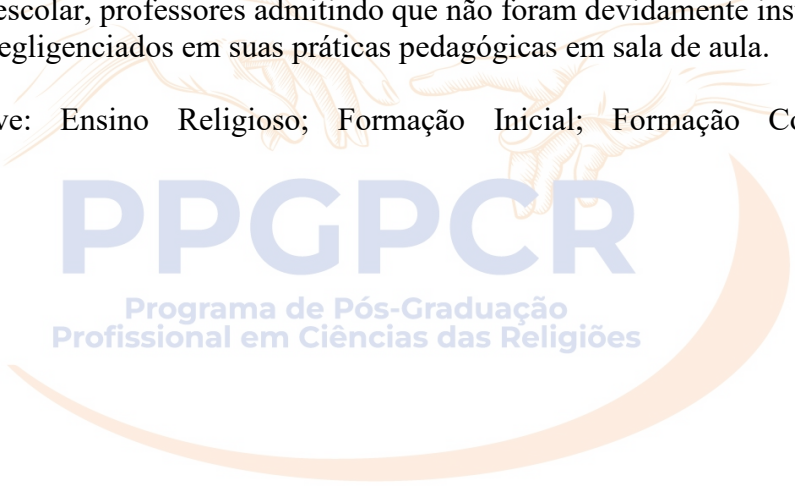
“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso”.

Charles Chaplin.

RESUMO

A presente pesquisa investigou de forma exploratória a formação continuada de professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental de uma escola do município de Cariacica-ES. Desta forma, este estudo teve como objetivo geral contribuir para a reflexão e discussão acerca de uma nova visão da formação continuada do professor de Educação Religiosa que atua no Ensino Fundamental do sistema educacional brasileiro. Para tal alcance, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, na EMEF “Jacqueline Sodré” localizada no município de Cariacica, na qual foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes da instituição. O procedimento supracitado visou responder ao seguinte questionamento: Como foi desenvolvida a formação continuada dos professores de Educação Religiosa do Ensino Fundamental da EMEF Jacqueline Sodré? Como resultado, foi possível verificar, a partir das respostas dos docentes entrevistados, evidências de uma reformulação na sua graduação e na sua formação continuada. Quando exploramos a tecnicidade do professor de Ensino Religioso do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo, deparamo-nos com formações iniciais rasas e insuficientes para o domínio do exercício da docência; formações continuadas distantes da realidade escolar, professores admitindo que não foram devidamente instruídos em sua área de atuação, negligenciados em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Inicial; Formação Continuada; Prática Pedagógica.

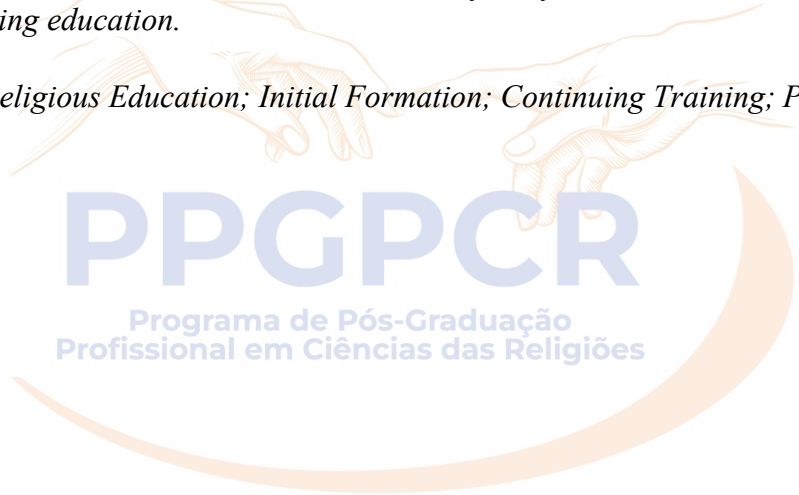


PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

When we explore the technicality of the Elementary School Religious Education teacher in the state of Espírito Santo, we come across initial training that is shallow and insufficient for mastering teaching; continued training far from the school reality, teachers admitting that they were not properly instructed in their area of expertise, neglected in their pedagogical practices in the classroom. This research investigated in an exploratory manner the continued initial training of Religious Education teachers in Elementary School at a school in the city of Cariacica-ES. In this way, this study had the general objective of contributing to reflection and discussion about a new vision of the continued training of Religious Education teachers who work in Elementary Education in the Brazilian educational system. To achieve this, qualitative field research was carried out at EMEF “Jacqueline Sodré” located in the municipality of Cariacica, in which semi-structured interviews were carried out with seven teachers from the institution. The aforementioned procedure aimed to answer the following question: How was the initial and continuing training of Religious Education teachers in Elementary School at EMEF Jacqueline Sodré developed? As a result, it was possible to verify, based on the responses of the interviewed teachers, evidence of a reformulation in their graduation and in their continuing education.

Keywords: Religious Education; Initial Formation; Continuing Training; Pedagogia Practice.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ER	Ensino Religioso
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
FONAPER	Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
STF	Supremo Tribunal Federal



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 BREVES PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	17
1.1 Evolução do Ensino Religioso no Contexto Brasileiro.....	17
1.2 Início de uma disciplina religiosa e do docente de Ensino Religioso	19
1.3 O Ensino Religioso no Brasil.....	20
1.4 A base legal do Ensino Religioso no Brasil.....	22
1.5 O Ensino Religioso proposto na BNCC.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	33
2.1 Contextualizando a formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso.....	33
2.2 A base legal da formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso	40
2.3 A formação continuada de professores do Ensino Religioso no município de Cariacica ES: práticas e aprendizagens	41
2.4 O Papel do Ensino Religioso na formação educacional: reflexões, perspectivas e diálogo interdisciplinar entre autores	45
2.5 Fundamentação Metodológica.....	49
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
3.1 O <i>locus</i> da pesquisa.....	54
3.2 Breve explanação sobre o perfil dos entrevistados	55
3.3 Primeiros resultados.....	58
3.4 Respostas das entrevistas	67
3.5 Discussão	78
3.6 Projeto de <i>Workshop</i>	82
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO POR E-MAIL FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.....	92
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS.....	93
APÊNDICE C: CADASTRO DE PROFESSORES	95
APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	99
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104

INTRODUÇÃO

Este estudo surge da necessidade de examinar como a formação continuada de professores de Ensino Religioso (ER) está se adaptando às inquietações e contradições presentes na sociedade contemporânea. A educação está em constante evolução, acompanhando um ritmo acelerado de mudanças. No entanto, as formações continuadas para professores/a, na contemporaneidade, não favorecem os desafios e demandas necessárias para os enfrentamentos presentes no cotidiano escolar.¹

Ao lançar o olhar para a perspectiva do ensino do componente curricular de ER, presente na grade curricular da educação básica brasileira, parte-se do pressuposto de que ensinar educação religiosa na escola não seja colocar uma crença na cabeça do indivíduo, mas uma tarefa árdua e complexa que exige habilidades para além de uma crença ou um mecanismo religioso. O professor precisa dispor de conhecimento prévio e concreto sobre, inteirar-se dos conhecimentos pedagógicos necessários, selecionar as informações indispensáveis para o seu planejamento diário e cuidar permanentemente do seu desenvolvimento profissional.

Este trabalho concentra-se em um aspecto relevante da formação continuada de professores que lecionam ER no ensino fundamental, abrangendo do 1º ao 5º ano, e sua consequente influência na prática educacional, alinhada com as tendências pedagógicas dos profissionais. A motivação para a realização deste estudo cresceu gradualmente durante o processo de qualificação para o cargo de professor do componente curricular supracitado, tornando-se mais evidente quando decidi buscar um mestrado em Ciências das Religiões. Isso me incentivou a explorar novos horizontes e a refletir sobre como posso contribuir, por meio da profissionalização e da formação continuada, para o campo do Ensino Religioso. Consciente da importância desse campo, entendo que os professores de ER precisam conviver e respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil em sua prática educacional².

Dentre as várias inquietações que perseguem o docente durante a trajetória profissional, a reflexão sobre a prática e a formação continuada devem ser levadas em conta para o respectivo aperfeiçoamento; a crítica é um exercício necessário para a evolução profissional. Para suscitar debates e avaliações é preciso que os professores de ER atuantes no contexto escolar se questionem sobre o próprio entendimento, principalmente, os mediadores do ensino dessa disciplina, uma vez que “os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos

¹ SILVA, R. A. M. A formação continuada para professores/as de ensino religioso: questões relacionadas à diversidade cultural religiosa e às ciências das religiões. *Davar Polissêmica*, v. 17, p. 153-167, 2023.

curriculares, os processos de ensino e aprendizagem, isto é, especializar-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende³.

Desta forma, torna-se fundamental que esses docentes se questionem sobre o seu próprio conhecimento. Ademais, outros aspectos significativos que fundamentam a realização da presente pesquisa de mestrado são as relevâncias sociais e políticas relacionadas à formação continuada dos professores de Ensino Religioso. Nesse sentido, percebe-se haver um desequilíbrio na prática docente por insuficiência de uma formação continuada. Na visão de Silva:

[...] os/as professores/as acabam participando de formações, visando o acréscimo financeiro no salário ou simplesmente o acúmulo de titulação para direcionar melhor a sua vida profissional. Todavia, a principal função da formação continuada na prática docente está concomitantemente relacionada a mudanças de paradigmas e a procedimentos didático-metodológicos em prol do desenvolvimento dos/as discentes.⁴

Eliane Freitas caracteriza esse desequilíbrio ao analisar os dados do Censo Escolar de 2010. Conforme verificado pela autora, o componente curricular de Ensino Religioso é exercido majoritariamente por mulheres, isto é, 88% dos responsáveis são do sexo feminino. Mais da metade dos docentes (56%) possui ensino superior completo com formação em diferentes áreas, como biologia, história, química, letras e matemática. A maioria dos docentes tem formação em ciências da educação (sobretudo graduação em pedagogia). Contudo, estima-se que 63 dos 425 mil profissionais que exercem essa função tem uma formação aquém do esperado⁵.

O distanciamento existente entre a formação continuada e a realidade escolar é um dos fatores que contribuem para a dicotomia entre teoria e prática profissional, e que mais corrobora para o insucesso das aulas de Ensino Religioso. As discussões se intensificaram ao longo dos últimos anos, trazendo indagações sobre a formação continuada dos professores de ER, visto que os próprios docentes, quando questionados a refletirem sobre sua qualificação, admitiram existir brechas consideráveis em sua formação, por considerarem o curso acadêmico extremamente teórico e distante da realidade escolar.

Nesse sentido, Silva afirma que “na instituição escolar, o/a discente é o termômetro natural das necessidades mais latentes, assim são produtores/as e disseminadores/as de inúmeras diversidades que precisam de observação e de direcionamento para a formação integral de cada ser humano”⁶.

³ MANTOAN, Maria Tereza Engler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 119.

⁴ SILVA, 2023, p. 154.

⁵ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica*. 2012.

⁶ SILVA, 2023, p. 154.

Sendo assim, é possível depreender que as escolas inseridas no contexto acima detalhado trabalham com o docente de forma equivocada, uma vez que a estrutura de ensino é negligenciada, desvinculando-a da proposta pedagógica original do componente curricular de Ensino Religioso presente no currículo escolar. Conforme destacado por Dartagnan Guedes e Joana Guedes, vivemos em uma sociedade em que crianças, jovens e adultos frequentemente enfrentam dificuldades para demonstrar atitudes, valores, informações e habilidades necessárias para adotar um estilo de vida ativo e saudável, devido às lacunas em sua formação educacional⁷.

De acordo com Eliane Freitas, o componente curricular de Ensino Religioso parece ter sido tratado de forma distinta das demais matérias no sistema educacional.⁸ Embora tenha recebido o status de área de conhecimento por meio da Resolução n.º 02 de 07 de abril de 1988⁹, da Resolução n.º 04 de julho de 2010¹⁰ e da Resolução n.º 07 de 14 de dezembro de 2010¹¹, o componente curricular enfrenta complexidades que perduram até os dias atuais. Alguns desses desafios incluem a falta de uniformidade nos procedimentos adotados pelas instituições de ensino, a ausência de requisitos de titulação para professores de Ensino Religioso e a falta de normatização dos cursos de licenciatura destinados à formação de docentes da área.

Dessa forma, o diálogo entre diversos docentes prioriza a busca da origem das falhas de sua formação, correlações de convergências que definem as insuficiências em sua prática. As divergências entre formação acadêmica e prática pedagógica vão tomando o eixo das discussões acadêmicas e políticas em todo Brasil. Como nos salienta Eliane Freitas:

A discussão sobre o currículo tem se destacado nas pesquisas e debates educacionais nas últimas décadas, alguns desafios se colocam em questão. Dentre eles está a formação inicial que na maioria das vezes não corresponde uma graduação em ensino religioso, mas a cursos de extensão e de pós-graduação com carga horária insuficiente para atender a toda dinâmica que envolve a disciplina e, entre elas, os conteúdos previstos na disciplina, assim a formação continuada é ponto crucial para preencher a lacuna deixada pela formação inicial.¹²

⁷ GUEDES, Dartagnan Pinto, GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Exercício físico na promoção da saúde. Londrina: Midiograf, 1995. p. 5.

⁸ FREITAS, 2012.

⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/1988, de 07 de abril de 1988. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 31, 15 abr. 1988.

¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 824, 9 jul. 2010.

¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07/2010, de 13 de julho de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 34, 15 dez. 2010.

¹² FREITAS, 2012, p. 121.

Desta forma, o diálogo desses autores proporcionou uma reflexão sobre a necessidade de compreensão dos aspectos que perpassam sobre o currículo da formação do professor e as concepções pedagógicas que implicam diretamente na prática desse profissional. Essas discussões abrem parâmetros para novos diálogos com múltiplos recursos educacionais que edificam a força e a importância do docente.

De acordo com Freitas, a adequação do Ensino Religioso Escolar deve promover a saída do docente do lugar de observador do processo educacional para o papel de protagonista. Atualmente, as instituições de ensino não se centralizam efetivamente no desenvolvimento do currículo do profissional de Ensino Religioso, deixando-o com outras funções, já que utilizam suas aulas para realizar tarefas não contidas em seu planejamento, tais como: atividades recreativas, comemorativas, entre outras¹³. Nesse fragmento, fica clara essa relação de antagonismo do professor com as alterações do seu planejamento diário, criando entre ele e a instituição uma relação de expectativa e frustração.

No percurso do docente observam-se os resultados insatisfatórios de uma formação continuada com falhas metodológicas, prejudicando, assim, a aplicação da teoria no exercício da docência; resultando em uma formação continuada apática, sem refletir a realidade do contexto escolar. Desta forma, entende-se que o presente estudo possui forte relevância social e acadêmica, ao contribuir para a compreensão da formação continuada e da prática docente de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, por meio de uma análise reflexiva da educação brasileira atual e dos mecanismos e estratégias que geram a incoerência entre a formação inicial e sua prática pedagógica.

Diante desses pressupostos, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: de que forma se dá a formação continuada dos professores de Ensino Religioso no município de Cariacica - ES, considerando sua relação com o currículo escolar do Ensino Fundamental? Com base nisso, o objetivo geral deste estudo foi investigar o desenvolvimento profissional desses docentes e analisar como essa capacitação se articula com o currículo aplicado no município.

Como desdobramento desse objetivo, foram analisadas as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo de Ensino Religioso Escolar, a partir da concepção dos profissionais que atuam na área, e investigado como a formação continuada dos professores de Ensino Religioso Escolar vem acontecendo no município pesquisado. Como produto final (Apêndice A) dessa dissertação, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada aos

¹³ FREITAS, 2012.

professores de Ensino Religioso, que será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES.

Desta forma, inicialmente apresenta-se a introdução do trabalho, a qual foi a base deste estudo. No primeiro capítulo, foi desenvolvida uma contextualização, com função explicativa sobre o tema. Ao longo da seção, foi analisada a formação continuada do docente: como se dá essa jornada, como elemento representativo sobre sua trajetória teórica versus prática. Cabe salientar que, entre os debates realizados, o alvo foi a insuficiência do curso universitário, cujas consequências observadas são a apatia e a insegurança do professor em exercício; sendo esta última, a centralidade da análise.

Igualmente, foram abordadas as reflexões mais importantes acerca da Base Nacional Comum Curricular relacionadas ao Ensino Religioso, cujos argumentos consistem no cerne da pesquisa. Destacou-se um questionamento no mundo educacional: como lecionar de maneira eficiente o Ensino Religioso no Ensino Fundamental? Por fim, mergulhado nesse espírito investigativo, foi realizado um levantamento para análise da formação continuada do professor da atualidade.

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada na pesquisa e assume caráter prático. Este estudo foi identificado como uma pesquisa de campo categorizada, qualitativa do tipo descritivo, a qual foi realizada no município de Cariacica. Ademais, foi realizada uma entrevista semiestruturada com sete docentes em exercício no Ensino Fundamental da rede municipal. A metodologia adotada foi explanada com seus resultados ao longo do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, após a análise dos dados obtidos com as entrevistas aplicadas, foi possível identificar padrões e pontos de destaque que forneceram aspectos importantes sobre a formação continuada dos professores de Ensino Religioso. Os resultados obtidos na análise não apenas permitiram uma compreensão mais profunda das práticas atuais de formação, mas também possibilitaram estabelecer conexões significativas com as diretrizes e exigências da Base Nacional Comum Curricular.

A partir dessas conexões, foi possível vislumbrar possíveis caminhos para aprimorar a formação dos docentes, garantindo uma maior aderência às demandas educacionais contemporâneas e promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. “Pensar na formação continuada para professores/as é evidenciar uma política pública que auxilia a reflexão e as mudanças de paradigmas acerca do desenvolvimento docente [...]”¹⁴.

¹⁴ SILVA, 2023, p. 156.

Com isso, este estudo buscou oferecer contribuições significativas para o campo da formação de professores de Ensino Religioso, fornecendo não apenas uma análise aprofundada do cenário atual, mas também sugestões tangíveis para melhorias futuras. Ao compreender as necessidades e desafios enfrentados pelos professores, bem como ao identificar estratégias promissoras para aprimorar sua formação, espera-se impulsionar mudanças positivas que beneficiem não apenas os profissionais envolvidos, mas também os alunos e a comunidade como um todo. Assim, este estudo não se limita a uma análise acadêmica, mas busca efetivamente contribuir para o avanço e aprimoramento da prática educacional no contexto específico.



1 BREVES PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A compreensão dos pressupostos históricos do Ensino Religioso na educação brasileira é fundamental para contextualizar sua atual configuração e perscrutar as raízes das práticas pedagógicas contemporâneas. Ao traçar uma linha do tempo desde os primórdios da colonização até os dias atuais, é possível identificar como as diferentes concepções de educação religiosa foram influenciadas por contextos políticos, sociais e religiosos específicos. Esse arcabouço histórico permite não apenas uma reflexão sobre a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, mas também lança luz sobre os desafios e as oportunidades que permeiam sua inserção nos currículos escolares e na vida social do país.

Neste capítulo, investigaremos os principais marcos históricos que delinearam o Ensino Religioso na educação brasileira, visando estruturar uma base teórica sólida para a análise crítica e a proposição de caminhos para seu desenvolvimento e aprimoramento. Exploraremos a evolução do Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro, destacando marcos históricos, mudanças legislativas e movimentos sociais que influenciaram sua trajetória. A análise abrangerá desde os períodos coloniais até os dias atuais, elucidando os diferentes modelos de ensino religioso adotados e as transformações que ocorreram ao longo do tempo. Compreender essa evolução é fundamental para contextualizar as práticas atuais e identificar tendências futuras no campo do Ensino Religioso no Brasil.

1.1 Evolução do Ensino Religioso no Contexto Brasileiro

O Ensino Religioso na Educação Brasileira é um tema multifacetado que remonta às origens da própria educação formal no país. "Os pressupostos históricos do Ensino Religioso no Brasil refletem as tensões entre Estado, sociedade e religião, influenciando sua estruturação legal e curricular"¹⁵. Desde os primórdios da colonização, a religião exerceu um papel central na sociedade brasileira, influenciando diretamente as políticas educacionais. No capítulo, será abordada uma visão geral dos principais pressupostos históricos que moldaram o Ensino Religioso ao longo dos séculos no Brasil. Segundo Cordeiro¹⁶, o Ensino Religioso no Brasil

¹⁵ SILVA, Odair Vieira da. Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020. p. 60.

¹⁶ CORDEIRO, A. R. O ensino religioso no ensino fundamental a partir do “referencial curricular do paraná” (PARANÁ – 2018). ltimo Andar, [S. l.], v. 23, n. 36, 2020. DOI: 10.23925/1980-8305.2020v23i36a1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/46799>. Acesso em: 12 abr. 2024.

evidencia a busca por um equilíbrio entre a liberdade religiosa, o respeito à diversidade cultural e a garantia do caráter laico do Estado.

Inicialmente, é importante destacar que o Ensino Religioso no Brasil foi fortemente marcado pela presença da Igreja Católica desde o período colonial. Com a chegada dos portugueses ao território brasileiro, a catequese dos povos indígenas foi uma das principais motivações para a criação de escolas e instituições educacionais. Dessa forma, o ensino da religião católica foi incorporado ao currículo escolar como uma ferramenta de evangelização e controle social. O ensino religioso em nosso país tem uma longa história que remonta ao Brasil colônia¹⁷.

Durante o período imperial, a influência da Igreja Católica na educação brasileira se intensificou ainda mais com a instituição do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas. A primeira constituição brasileira em 1824, foi promulgada em nome da Santíssima Trindade¹⁸. Esse modelo confessional perdurou até a Proclamação da República, quando o país passou por um processo de secularização e separação entre Estado e Igreja. Nas palavras de Reis e Sardagna, “[...] o quadro começa a mudar, pois é decretado o fim do estado confessional e se instalou o princípio da liberdade religiosa e a laicidade do estado”¹⁹. No entanto, mesmo após a promulgação da Constituição de 1891, que estabelecia o ensino laico, o Ensino Religioso continuou presente nas escolas, agora de forma facultativa e não confessional.

Ao longo do século XX, o debate em torno do Ensino Religioso ganhou novos contornos, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais do país. Durante o período do Estado Novo (1937-1945), por exemplo, houve uma tentativa de centralização do Ensino Religioso pelo governo autoritário de Getúlio Vargas, visando controlar a educação e utilizar a religião como instrumento de coesão social.²⁰

Com o advento da redemocratização na década de 1980, o Ensino Religioso passou por uma série de reformulações e debates, culminando na inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa legislação reconhece o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, garantindo sua oferta de forma facultativa e com respeito à diversidade religiosa. Segundo Oliveira²¹, uma

¹⁷ REIS, Fernando Soares dos; SARDAGNA, Helena Venites. In: HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites. (Orgs.). *A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora , 2020. p. 326-353.

¹⁸ REIS; SARDAGNA, 2020. p. 326-353.

¹⁹ REIS; SARDAGNA, 2020. p. 326-353.

²⁰ RIBEIRO, P. R. M. IV Encontro Ibero-Americano de Educação. 2009. (Congresso).

²¹ OLIVEIRA, Gustavo de Souza. *O Catolicismo no Plural: A Congregação da Missão e a construção do ultramontaníssimo oitocentista*. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019.

análise dos pressupostos históricos do Ensino Religioso revela a influência de diferentes correntes religiosas e filosóficas na sua organização e desenvolvimento ao longo dos séculos.

Atualmente, os pressupostos históricos do Ensino Religioso na Educação Brasileira refletem uma busca por equilíbrio entre liberdade religiosa, respeito à diversidade cultural e garantia do caráter laico do Estado. O desafio reside em promover práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, que reconheçam a pluralidade religiosa e contribuam para a formação de cidadãos críticos e éticos em uma sociedade democrática.

1.2 Início de uma disciplina religiosa e do docente de Ensino Religioso

Neste subcapítulo, apresentaremos uma análise teórica do desenvolvimento histórico do Ensino Religioso, como um componente do currículo escolar e um aspecto relevante da vida social. Para isso, recorreremos a contribuições de autores proeminentes nessa área, tais como Caron (1998), Freitas (2012), Mantoan (2006), Guedes (1999), entre outros, que têm enriquecido este campo de estudo com suas pesquisas.

Ao longo da história, a Educação Religiosa foi integrada à vida das pessoas sem necessariamente ter uma identidade própria, muitas vezes servindo a outros objetivos e idealizações. Conforme relata Freitas²² citando Holmes²³, os primeiros esforços de ensino de educação religiosa no Brasil tinham como intenção principal a conversão dos indígenas à fé católica. Esta abordagem visava não apenas a conversão religiosa, mas também a exploração do trabalho nas terras e a doutrinação, moldando tanto o corpo quanto a mente para fins de manipulação. Segundo Freitas, o primeiro projeto de educação religiosa no Brasil foi implementado por quatro padres católicos e jesuítas que acompanharam Tomé de Souza em sua chegada ao país em 1549²⁴.

Freitas destaca que o Padre Manoel da Nobrega elaborou um plano educacional com a intenção de catequizar e instruir os indígenas, sem negligenciar a educação dos filhos dos colonos²⁵. Naquela época, os jesuítas eram os únicos educadores aceitos na colônia, e assim a Igreja Católica assumiu a responsabilidade pela estrutura educacional do país. Com o tempo, o Ensino Religioso foi incorporado às escolas em todo o Brasil, consolidando a supremacia do cristianismo. No caso brasileiro, devido ao fato de que o reino de Portugal assumiu o

²² FREITAS, 2012.

²³ HOLMES, Maria José Torres. Ensino Religioso: esperanças e desafios - reflexões da práxis no cotidiano escolar. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

²⁴ FREITAS, 2012.

²⁵ FREITAS, 2012.

catolicismo como religião oficial (Padroado), os padres da Companhia de Jesus exerceram um controle de 210 anos (1549-1759) na educação colonial. Assim, a história da educação brasileira (e do ensino religioso no país) não pode, desde sua origem, ser desassociada da educação europeia²⁶.

No entanto, essas atribuições assumem um caráter polêmico quando consideramos que o Ensino Religioso foi inicialmente concebido não para desenvolver e aprimorar o intelecto e o aspecto espiritual, mas sim para promover outros objetivos. Conforme Figueiredo²⁷ citado por Freitas,²⁸ o Ensino Religioso no Brasil, em sua fase inicial, privilegiava o conteúdo doutrinário, mantendo-se fiel às normas do Concílio de Trento.

Nessa análise histórica, diversos elementos emergiram para justificar a incorporação da Educação Religiosa no contexto escolar e na sociedade, como já discutido. A Educação Religiosa, ao longo do tempo, frequentemente serviu a outros propósitos e idealizações. No entanto, na atualidade, observamos um movimento contínuo em busca de uma identidade mais clara para o Ensino Religioso, impulsionado por um crescente engajamento de indivíduos na promoção e valorização de um Ensino Religioso que preserve as verdades fundamentais da fé católica²⁹.

1.3 O Ensino Religioso no Brasil

No que tange à inserção do Ensino Religioso no Brasil, segundo Baptista e Siqueira:

Sua inserção foi através de colégios foram organizados através das diretrizes contidas no “Ratio Studiorum” que foi um documento que servia de base para a elaboração das propostas de ensino e organização dos colégios da companhia de Jesus. O “Ratio Atque Instituto Studiorum” editado em 1599 em Roma. O documento tinha por objetivo uniformizar o ensino nos colégios dos jesuítas.³⁰

No decorrer da história, o Ensino Religioso desempenhou um papel fundamental com base na promoção de uma tradição religiosa de ensino. Como afirmado por Aranha, "a eficiência da ação pedagógica jesuíta contribuiu para a formação do homem educado conforme a sociedade aristocrática da época" ³¹.

²⁶ CARON, Lurdes. Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira. São José: ICEP, 2016.

²⁷ FIGUEIREDO, Anísia de Paula. Ensino Religioso: tendências pedagógicas. 2.ed. 56 Petrópolis: Vozes, 1995.

²⁸ FREITAS, 2012.

²⁹ BAPTISTA, P. A. N.; SIQUEIRA, G. DO P. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 18, n. 55, p. 33, 30 abr. 2020.

³⁰ BAPTISTA, P. A. N. Liberdade e Ecologia. A Teologia Teoantropocômica De Leonardo Boff. Paulinas: 2001, p. 69.

³¹ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989, p.14.

No entanto, a perspectiva de Marquês de Pombal, que assumiu o cargo de ministro do Estado durante o reinado de D. José I, era diferente. Ele considerava que o ensino estava atrasando o desenvolvimento intelectual, e via as ideias religiosas como uma ameaça ao avanço da ciência e da pesquisa científica. Pombal tomou a decisão de expulsar a Companhia de Jesus do Reino de Portugal e suas colônias, transferindo o controle da educação das mãos dos jesuítas para o Estado, durante o período conhecido como a Reforma Pombalina, a saber:

[...] as reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português. Nelas se encontra consubstanciado um programa pedagógico que, se por um lado, representa o reflexo das ideias que agitavam a mentalidade europeia, por outro, traduz, nas condições da vida peninsular, motivos, preocupações e problemas tipicamente lusitanos.³²

Assim, o Ensino Religioso deixou de ser exclusivamente responsabilidade dos jesuítas e passou a ser supervisionado pelo império, frequentemente promovendo interesses capitalistas. Como observa Antônio Costa:

No período colonial brasileiro a educação estava alicerçada entre três esferas institucionais que eram: a Escola, a Igreja e a Sociedade política/econômica. Nesta fase os colonizadores queriam de qualquer forma impor suas ideias europeias, enquadrando assim, as pessoas aos valores sociais que eles defendiam como sendo bom para a sociedade, nesse período o Ensino Religioso se fundia e confundia com a corte. Parafraseando, a autora Ribeiro (1998), ressalta-se que tudo passa pela questão do Ensino Religioso, como forma de evangelização para os escravos, ou seja, o papel do Ensino Religioso, da Igreja e da Educação era catequizar, uma vez que, esse era o acordo ente o Papa e a Coroa Portuguesa. A educação pública nesse período deveria ser gratuita, laica e para todos, mas é bem verdade que neste momento o Ensino Religioso se liga ao pensamento ideológico do Estado, que consistia em a burguesia tomar o lugar da hierarquia religiosa, e a educação passaria a ser pensada como ideal da classe dominante, com seus interesses e valores.³³

No entanto, com a Proclamação da República do Brasil em 1889, o Decreto 119-A oficializou o fim da união entre Igreja e Estado. Os republicanos estabeleceram uma Constituição enfatizando a secularização do ensino nas escolas. Conforme estabelecido no Art. 72, parágrafo 3 da Constituição de 1891 “todos os indivíduos e as 51 confissões religiosas podem exercer publicamente e livremente seu culto, [...]”. Parágrafo 6: O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos será secular”.³⁴

³² CARVALHO, L. R. de. As reformas pombalinas da instrução pública São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978, p. 25.

³³ COSTA, Antônio Max Ferreira da. Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira: In: XVI semana de humanidades, 2008, Natal. Anais... XVI Semana de Humanidades, 2008.

³⁴ BRASIL. Constituição (1981). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

Como resultado dessas discussões, o Ensino Religioso se tornou uma disciplina de frequência facultativa. A legislação posterior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1934, reforçou essa abordagem. O Art. 153 diz que:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.³⁵

Dessa forma, o Ensino Religioso passou a fazer parte do currículo das escolas públicas, mas com participação opcional e alinhado com a confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, sem custos para os recursos públicos.

Em resposta a essa evolução, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) foi fundado, desempenhando um papel importante na organização curricular da disciplina e no apoio ao trabalho dos professores. O FONAPER ganhou ainda mais importância com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, regulamentada pela Lei nº 9.475/97³⁶. A partir de 1996, o Ensino Religioso passou a integrar oficialmente o currículo das escolas públicas de ensino fundamental como uma disciplina de matrícula facultativa. Esse ensino abrange uma variedade de conteúdos voltados para a diversidade cultural e religiosa do país, com a proibição de qualquer forma de proselitismo³⁷.

Nesse contexto histórico em constante mudança, o Ensino Religioso enfrenta transformações significativas na contemporaneidade, especialmente relacionadas à formação dos professores. A formação de professores ao longo dos anos influenciou as concepções e os paradigmas que moldam esse campo de conhecimento. No próximo item, exploraremos essas transformações atuais no Ensino Religioso à medida que refletimos sobre a formação de professores e suas implicações.

1.4 A base legal do Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso, inserido no contexto educacional, desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para a compreensão das diferentes crenças e valores que permeiam a sociedade. No âmbito legal, sua regulamentação visa garantir

³⁵ BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

³⁶ OLIVEIRA, L. B. de; RISKE-KOCH, S.; VON DEN BERG, I. de A. Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares / [Orgs.] Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria José Torres Holmes. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

³⁷ BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

uma abordagem plural, respeitosa e enriquecedora, promovendo a diversidade religiosa como um componente essencial na construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva. "O Ensino Religioso deve ser oferecido de forma a respeitar a diversidade religiosa e a neutralidade do Estado" ³⁸.

O Brasil, culturalmente, é religioso e abraça o Ensino Religioso como um pilar da educação, refletindo seu compromisso com a pluralidade. Esta premissa encontra seu respaldo primordial na Constituição Federal de 1988, alicerçada no Art. 210³⁹, que consolida o Ensino Religioso como disciplina facultativa nas instituições de ensino. A magnitude desse reconhecimento constitucional transcende o mero reconhecimento acadêmico, penetrando no cerne da identidade brasileira e na promoção da coexistência pacífica de suas diversas expressões culturais e religiosas.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e assegura o Ensino Religioso como disciplina facultativa. Nesse sentido, José Afonso da Silva, renomado jurista brasileiro, destaca que a oferta do Ensino Religioso deve ser pautada pelo respeito à liberdade de crença e pela neutralidade do Estado, conforme preceituado pela Constituição. Desta forma, os efeitos da LDB⁴⁰ no ambiente educacional são percebidos na prática da atuação docente, mas as expectativas sobre a abordagem desse ensino ainda são questionadas, tendo em vista a definição formativa desses educadores de ensino religioso ⁴¹.

A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 33, reitera a facultatividade do Ensino Religioso nas escolas públicas, estabelecendo que sua oferta deve ser realizada de forma plural, respeitando a diversidade religiosa do país. De acordo com Leite ⁴², a LDB, na redação dada pela Lei nº 9.475/97⁴³, em seu Artigo 33, referência o desenvolvimento do ensino religioso na escola pública, no qual:

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.⁴⁴

³⁸ SILVA, Anderson Brasil da. Reconfigurando a lógica do saber: uma nova perspectiva do ensino religioso / Anderson Brasil da Silva. - João Pessoa, 2018. p. 50.

³⁹ BRASIL, 1996.

⁴⁰ BRASIL, 2023.

⁴¹ LEITE, Luciana Medeiros. Ensino religioso na educação: as possibilidades de mediação a partir do conceito da diversidade religiosa em uma escola pública do Distrito Federal. 2015. 38 f., il. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

⁴² BRASIL, 1996.

⁴³ LEITE, 2015.

⁴⁴ BRASIL, 1997, p. 112.

No entanto, a interpretação e aplicação dessas leis têm gerado debates e controvérsias. O Supremo Tribunal Federal (STF), em 2017, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, decidiu que o Ensino Religioso o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões⁴⁵.

Na ação, a PGR pedia a interpretação conforme a Constituição Federal ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica⁴⁶.

A decisão de incluir o Ensino Religioso como disciplina facultativa nas escolas revela-se estratégica não apenas do ponto de vista educacional, mas também como um instrumento de construção social. Segundo Leite:

A herança obtida através do processo histórico de desenvolvimento do ensino religioso permite a introspecção sobre sua contemporaneidade e da diversidade cultural. A questão contemporânea dessas leis nos permite problematizar este ensino religioso e trazer a luta pela diversidade religiosa nos espaços sociais, em especial no espaço escolar.⁴⁷

Ao reconhecer e respeitar as variadas formas de expressão religiosa, a legislação brasileira abraça a complexidade de sua sociedade, reconhecendo que a compreensão e aceitação das diferenças são essenciais para a construção de uma nação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a base legal do Ensino Religioso no Brasil não é apenas um respaldo jurídico, mas um compromisso simbólico com a diversidade que permeia a sociedade brasileira. Ao consolidar o direito à instrução sobre as diversas crenças presentes em nosso país, a legislação não apenas abre portas para a aprendizagem, mas também para a promoção do

⁴⁵ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Regimento Interno do STF de 1940. Brasília: STF, 2024.

⁴⁶ BRASIL, 2024.

⁴⁷ LEITE, 2015, p. 29.

respeito mútuo e da coexistência harmoniosa. Assim, o Ensino Religioso se posiciona não apenas como uma disciplina no currículo escolar, mas como um elo entre a legislação, a educação e a construção de uma nação que celebra e valoriza sua heterogeneidade cultural e religiosa. A regulamentação da disciplina de Ensino Religioso pelas Secretarias Estaduais de Educação, conforme estabelecido pela Lei 9.475/1997, levou a distintos modelos desta nas diferentes unidades da Federação⁴⁸.

Nesse contexto, o Ensino Religioso se destaca como um instrumento educacional vital para a consecução desses objetivos constitucionais. Sua missão transcende a mera transmissão de conhecimentos sobre tradições religiosas; ela se insere na nobre tarefa de cultivar um entendimento profundo e respeitoso das diversas visões de mundo presentes na sociedade brasileira. Como afirma Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”⁴⁹.

A partir de Paulo Freire, podemos dizer que a abordagem do Ensino Religioso deve promover a reflexão crítica sobre as diferentes manifestações religiosas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes⁵⁰. Sob essa perspectiva, torna-se um veículo de transformação individual e, por extensão, social. A sua abordagem respeitosa, desprovida de proselitismo, não apenas compartilha informações sobre as diversas tradições religiosas, mas também nutre a compreensão de que a diversidade é um tesouro a ser celebrado. No entanto, o(a) professor(a) deve realizar seu planejamento de uma forma que contemple os credos de todos(as) os(as) alunos(as) da sala de aula. Ao estimular o respeito à pluralidade religiosa, a disciplina não apenas responde aos preceitos constitucionais da laicidade, mas também se alinha com a essência de uma educação que visa formar cidadãos críticos, conscientes e, acima de tudo, respeitosos das diferenças.

Portanto, o Ensino Religioso não é apenas um componente curricular; é um facilitador do diálogo intercultural, um agente de construção da paz e um instrumento poderoso para a promoção da tolerância. Num país como o Brasil, onde a diversidade é uma riqueza inigualável, a laicidade do Estado e o Ensino Religioso convergem como forças complementares na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e respeitosa com a multiplicidade de crenças que a compõem. Nas palavras de Rodrigues:

⁴⁸ GABRIEL, Fábio Antônio; SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira da; PEREIRA, Ana Lúcia. O ensino religioso na BNCC Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-17, 2023.

⁴⁹ FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 84.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

O Ensino Religioso, enquanto campo de conhecimento e do saber aliado às dimensões humanas e éticas, mostra-se como um Componente Curricular que pode contribuir na sala de aula e na vida dos(as) estudantes, instigando os(as) aluno(as) para o pesquisar, o questionar e o produzir conhecimentos, a partir dos estudos científicos.⁵¹

A disciplina, ao explorar os valores universais compartilhados por distintas tradições religiosas, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos éticos e moralmente responsáveis. Por meio desse processo, os estudantes são instigados a refletir sobre questões fundamentais, como justiça, solidariedade e compaixão, que transcendem qualquer fronteira religiosa específica. Assim, o Ensino Religioso não se limita a ser um repositório de conhecimentos doutrinários, mas se torna uma plataforma de diálogo inter-religioso, em que os valores éticos compartilhados se tornam o alicerce para uma sociedade mais justa e solidária.

Assim, ao invés de ser um divisor de águas entre diferentes credos, o Ensino Religioso torna-se um ponto de convergência, unindo os estudantes através dos valores éticos essenciais à construção de uma sociedade mais justa e solidária. À medida que os alunos internalizam esses princípios, tornam-se agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para a edificação de um tecido social mais coeso e compassivo. Rodrigues relata que:

O conhecimento científico acerca do fenômeno religioso vislumbra a superação, dentro das salas de aula, da visão deturpada de que uma religião é superior a outra. Isso reflete no interesse do(a) aluno(a), no planejamento do(a) professor(a), no trabalho que será realizado ao longo do ano.⁵²

Desta forma, o Ensino Religioso não apenas educa; ele inspira a formação de cidadãos comprometidos com a ética, prontos para desbravar o caminho em direção a uma sociedade mais justa e solidária. Apesar dos avanços significativos nas bases legais do Ensino Religioso, o cenário educacional apresenta desafios inegáveis que exigem uma abordagem cuidadosa e proativa. Como destaca Nelson Mandela, "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"⁵³. Nesse contexto, a necessidade premente de formação adequada dos professores emerge como um desafio crítico⁵⁴.

A formação docente não se trata apenas de transmitir conhecimentos teóricos, mas de capacitar os educadores a serem mediadores habilidosos no processo de diálogo inter-religioso. A complexidade desse campo exige que os professores não apenas compreendam as nuances

⁵¹ RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2017. p. 126.

⁵² RODRIGUES, 2017. p. 55.

⁵³ NAÇÕES UNIDAS BRASIL [Site institucional]. 21 dez. 2018. *Artigo 26: Direito à educação*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/81970-artigo-26-direito-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 abr. 2024.

⁵⁴ RODRIGUES, 2017.

das diversas tradições religiosas, mas também desenvolvam competências interculturais e inter-religiosas, como acentuou Rodrigues⁵⁵.

Além disso, a construção de um ambiente escolar inclusivo é imperativa para o sucesso do Ensino Religioso. A sala de aula deve ser um espaço acolhedor, onde a diversidade é não apenas tolerada, mas celebrada. Garantir que todos os alunos se sintam respeitados e representados é essencial para fomentar um diálogo inter-religioso saudável. Mahatma Gandhi uma vez afirmou: "Você deve ser a mudança que deseja ver no mundo"⁵⁶. Da mesma forma, as escolas devem ser o reflexo da sociedade que aspiramos construir, um microcosmo onde o respeito à diversidade é a norma.

Esses desafios, longe de serem obstáculos intransponíveis, podem ser encarados como oportunidades de aprimorar as práticas pedagógicas. A formação continuada dos professores não apenas capacitará esses educadores, mas também os empoderará como agentes de transformação social. Da mesma forma, a criação de ambientes escolares inclusivos não apenas supera barreiras, mas constrói pontes que conectam os alunos em suas diferenças.

Dessa forma, ao enfrentar os desafios que permeiam o Ensino Religioso, não estamos apenas moldando salas de aula; estamos esculpindo o futuro de uma sociedade mais compreensiva e harmoniosa. O diálogo inter-religioso não é apenas um objetivo; é uma jornada que, quando bem guiada por educadores capacitados em ambientes inclusivos, revela-se uma poderosa ferramenta de construção de um mundo onde a diversidade é enaltecida, compreendida e respeitada.

1.5 O Ensino Religioso proposto na BNCC

A proposta deste subcapítulo é explanar o percurso da BNCC na trajetória do ER. Neste sentido, este texto propõe tecer uma reflexão teórica da história de ambos, para compor o sentido da trajetória do Ensino Religioso, a partir da BNCC. Foi verificado que, após a criação da BNCC, o Ensino Religioso passou a ser entendido como uma área de conhecimento, semelhante às demais áreas de conhecimento existentes, possuindo objetivos, habilidades e competências que integram o processo acadêmico do discente.

Desta forma, movida por uma demanda de objetivos estabelecidos na BNCC, foi convencionada uma educação interiorizada com foco no diálogo, na valorização do indivíduo e no reconhecimento das múltiplas culturas. Tal elucidação se contradiz quando é analisada na

⁵⁵ RODRIGUES, D. 2017.

⁵⁶ GANDHI, Mohandas K. Minha missão – Ética, Política e Espiritualidade. Coletânea de artigos e palestras escritos por Mahatma Gandhi. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997. p. 700.

prática, uma educação interiorizada não se compõe apenas com objetivos e competências no papel, é preciso ser efetivado com recursos, contribuindo para que o próprio docente consiga, através de uma formação eficaz, implantar tais objetivos em sala de aula.

Desta maneira, o objetivo deste subcapítulo consistiu em analisar como a BNCC passou a criar sua trajetória, a fim de encontrar, através de leis, suporte para a sua organização. Nos anos de 1990, o enfraquecimento econômico tomava conta do país, provocando dispositivos para uma crise no Brasil. De frente dessa crise, havia uma inquietude por parte dos acadêmicos do país sobre o que havia sido definido na enigmática “Carta Cidadã”, de 1988, com o objetivo de verificar como a educação vinha sendo tratada a nível constitucional; ou seja, se a política educacional brasileira atendia efetivamente aos verdadeiros anseios do cidadão⁵⁷.

No Art. 210 da Carta Constitucional, reconhece-se a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”⁵⁸. Por definir tais finalidades no âmbito da educação escolar, verifica-se, portanto, que a “Constituição Cidadã” foi mais ousada que as suas antecessoras, ao elevar a educação ao patamar de direito fundamental, objetivo fundamental e direito social da República Federativa do Brasil⁵⁹.

Essa situação ficou em evidência até o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se constituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que rege a educação até os dias atuais. Conforme decretado em sua declaração oficial, a LDB se tornou a lei brasileira mais importante que se destina à educação, sendo aprovada em dezembro de 1996, com número 9394/96. A LDB foi ovacionada com o título de “Lei Darcy Ribeiro”, em homenagem a esse importante educador brasileiro que foi um dos principais formuladores do documento⁶⁰.

Nesta perspectiva, com objetivo de aperfeiçoar e modernizar os Parâmetros Curriculares, foi definido um novo diálogo referente aos conteúdos disponíveis, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada no dia 04 de dezembro de 2017. Levaram cerca de três anos para serem definidos seus parâmetros e os seus intertextos foram auscultados por diversas autoridades e representantes da educação básica⁶¹. Além disso, sua base respeita rigorosamente as leis vigentes no país.

⁵⁷ BRASIL, 1996.

⁵⁸ BRASIL, 1996, p. 124.

⁵⁹ BRASIL, 1996.

⁶⁰ BRASIL, 1996.

⁶¹ BRASIL, 1996.

O Brasil é caracterizado pela autonomia dos entes federados, com acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, assim sendo, os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos e as escolas precisam elaborar suas propostas pedagógicas, considerando necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, conforme preconiza a BNCC⁶².

Até o ano de 2017, o país não era contemplado com uma referência obrigatória que iguale os currículos das redes públicas e particulares simultaneamente. Nesse processo, a BNCC “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”⁶³. Segundo seus parâmetros:

A Base Nacional Comum Curricular (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).⁶⁴

Desta forma, a BNCC sugere sistematizar um conjunto de preparações sociais para estruturar concretamente o indivíduo em todas as etapas da vida acadêmica. A BNCC é referência em todo território nacional e passou a explorar os currículos a fim de alinhá-los concomitantemente em todo o Brasil. Por conseguinte, sua determinação designa a estrutura do sistema de aprendizagens fundamentais, assumindo característica de suporte das diversidades existentes entre as instituições educacionais, assim não corrobora para uma segmentação acadêmica arcaica, na qual o conteúdo aplicado se torna obsoleto e desestimulador, pois seu foco é direcionado à realidade do aluno. No documento, a BNCC é definida como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.⁶⁵

De acordo com Art. 33 da LDB de 1997:

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

⁶² BRASIL, 1996.

⁶³ BRASIL, 1996, p. 15.

⁶⁴ BRASIL, 1996, p. 7.

⁶⁵ BRASIL, 1996, p. 8.

fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.⁶⁶

O Ensino Religioso, na perspectiva da BNCC, atualmente tem por objetivo propor reflexões sobre fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões existentes na sociedade, explorando os conteúdos de maneira interdisciplinar, com atividades que estimulem o diálogo e o respeito entre as religiões⁶⁷. A mudança no modo da disciplina ser abordada implicou na maneira dela ser ministrada, isto significa que agora existem duas vertentes de organização para sua aplicação em sala de aula: A vertente Confessional aborda conhecimentos exclusivamente de uma determinada religião, muitas escolas particulares têm esse modelo de ensino, condicionado à livre escolha de quem realiza a matrícula, ciente dessa modalidade. Por sua vez, na vertente Interconfessional são ministrados conteúdos sobre os principais grupos religiosos.

O documento justifica, em sua introdução, o Ensino Religioso como uma das principais áreas do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Esse enfoque visa promover maior respeito à diversidade de religiões presentes no país, inserindo-o na área de linguagens. Isso ocorre em relação aos componentes que exercem uma influência significativa na construção do comportamento humano, principalmente devido à estrutura de conhecimento proposta para o ambiente escolar. É importante citar que a extensão da área deve dinamizar as funções dos seus componentes curriculares sem perder a missão de sua originalidade.

Segundo a BNCC, a finalidade da abordagem pedagógica da disciplina deve considerar os conhecimentos da área, a partir de pressupostos éticos e científicos, ressaltando que nenhuma crença deve ser privilegiada, ou seja, as diversas culturas, filosofias e tradições religiosas devem ser integradas ao currículo. O ensino religioso, nessa perspectiva, aborda diferentes formas e objetivos, a saber:

- 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.⁶⁸

⁶⁶ BRASIL, 1996, p. 10.

⁶⁷ BRASIL, 1996.

⁶⁸ BRASIL, 1996, p. 55.

Nas aulas de Ensino Religioso deve-se problematizar, de forma crítica e criativa, a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. O diálogo é o vínculo principal da área, dessa maneira, busca-se problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão, promovendo a diversidade no ambiente escolar⁶⁹.

Assim, o Ensino Religioso foi elaborado com a finalidade de componente curricular obrigatório ofertado nas escolas públicas de ensino fundamental, mas com a opção de o aluno escolher participar ou não das aulas. A Base considera um conhecimento essencial para a formação integral dos alunos, visto a relevância do tema para a sociedade e principalmente para promover o respeito à diversidade de crenças, inclusão e cidadania⁷⁰.

O documento da BNCC, ainda, frisa que:

[...] o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.⁷¹

Desta forma, o Ensino Religioso, pode aprofundar o conhecimento e o senso crítico dos alunos, a apropriação da linguagem corporal pode provocar questionamentos sobre o ser e a vida, possibilitando a plena participação social no contexto social em que está integrado. A BNCC define as Ciências da Religião como o campo que examina:

[...] a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.⁷²

De acordo com a BNCC, são competências do Ensino religioso:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer

⁶⁹ BRASIL, 1996.

⁷⁰ BRASIL, 1996.

⁷¹ BRASIL, 1996, 25.

⁷² BRASIL, 1996, p. 09.

e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.⁷³

Ainda de acordo com o documento em discussão, a percepção das diferenças permite distinguir o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, “cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores necessários à construção das identidades)”⁷⁴. Assim, o ER modifica a realidade do “eu” do indivíduo, cria novos sentidos e ressignifica seus conceitos por meio do desenvolvimento humano, que ocorre por meio da descoberta do ser.

Nesse sentido, é preciso que o docente possa ampliar e aprofundar conhecimentos específicos referentes ao conhecimento pleno do indivíduo, pois são extremamente relevantes no processo de ensino-aprendizagem, é preciso um olhar mais crítico nesse setor do ambiente escolar. Em consonância com esses preceitos, é necessário ampliar o repertório do material pedagógico disponível aos professores. Além da ampliação, deve-se, também, incluir questões cruciais da BNCC para despertar uma prática pedagógica sólida por parte dos professores de ER, na qual não existam fronteiras ao desenvolvimento pedagógico.

A partir dessas ideias, a presente pesquisa busca fazer uma reflexão, por meio de entrevistas com professores de Ensino Religioso do município de Cariacica, no intuito de compreender se a prática docente destes profissionais está condizente com a BNCC.

⁷³ BRASIL, 1996, p. 07.

⁷⁴ BRASIL, 1996, p. 08.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta as bases conceituais e as escolhas metodológicas que norteiam esta investigação. É aqui que as ideias convergem, os fundamentos teóricos se entrelaçam, e a estrutura metodológica se revela, proporcionando uma visão clara do caminho trilhado e das ferramentas empregadas para responder às indagações propostas.

Neste capítulo é detalhado os alicerces teóricos que sustentam a pesquisa, explorando as teorias, conceitos e perspectivas que fundamentam a abordagem escolhida. Posteriormente, é apresentado o arcabouço metodológico, delineando os procedimentos adotados que guiaram a coleta, análise e interpretação dos dados.

Esta jornada pela fundamentação teórico-metodológica visa proporcionar clareza à lógica subjacente à pesquisa, estabelecendo uma base sólida para o entendimento das escolhas teóricas e metodológicas que moldam o curso da investigação. Ao compreendermos as raízes teóricas, vislumbramos não apenas o "porquê" por trás das perguntas formuladas, mas também as conexões mais profundas que permeiam o universo da pesquisa.

2.1 Contextualizando a formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso

De todas as pesquisas registradas no campo educacional, destaca-se a formação docente como tema de maior relevância nas discussões acadêmicas. Fagundes discorre que a formação do professor precisa estar comprometida com os valores éticos:

Por longos anos na vida do indivíduo, é o professor o detentor do educar, e educar não é somente informar ou transmitir conhecimento, é integrar o educando em cultura com características particulares, com a língua, as tradições, as crenças e o estilo de vida de uma sociedade.⁷⁵

Desta forma, podemos perceber a importância da formação do professor nas relações humanas. A formação do professor é contínua, assim, a formação do docente está simultaneamente integrada a práxis pedagógica eficiente, estimatória e contextualizada. Para Tardif, a formação do professor percorre toda sua vida profissional, sendo algo inacabado e processual. Esse processo todo de aprender a ensinar começa antes mesmo do professor ingressar na faculdade⁷⁶.

No que diz respeito ao processo de formação do professor, salienta-se que:

⁷⁵ FAGUNDES, M. B. Aprendemos valores éticos. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 25

⁷⁶ TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A atuação do docente tem impacto dentro e fora de sala de aula, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no progresso do país. Para isso, o professor deve ser remunerado de forma adequada, receber os recursos necessários para realizar sua função e ter voz ativa na elaboração de políticas públicas para a educação.⁷⁷

A sociedade moderna precisa se reinventar em diversos setores e na Educação não é diferente. É importante acompanhar o progresso tecnológico e atender às necessidades dos alunos, sempre levando em conta as transformações sociais que afetam a vida deles e dialogando com a formação dos professores. De acordo com Caron, esse processo amplo de mudanças, decorrente do avanço acelerado da ciência e tecnologia, vem alterando a estrutura do sistema de produção e contratação e, conseqüentemente, impõe novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)⁷⁸.

Essa mudança transformou a estrutura, em específico, dos cursos que ofertam a formação em Ensino Religioso. A formação inicial na área de Ensino Religioso, não era considerada uma formação com um escopo formal de uma disciplina religiosa, ela descartava uma formação profissional. Na perspectiva de alguns autores, como Bicudo (2003), Junqueira (2008, 2011), Caron (2009) e Dornellas (2010), tanto na formação inicial quanto na continuada no Brasil, eventuais trabalhos definem as frustrações sofridas pela falta de experiência dos recém-formados. Essas frustrações são resultado da brecha que se forma devido à inadequada formação inicial e à ausência de uma formação continuada sólida e condizente com as demandas da realidade escolar.

No ano de 1970, houve um empreendimento governamental que tornou o profissional acadêmico o regente do Ensino Religioso. Nos anos 90, a criação da lei de diretrizes resultou na ratificação, pelas autoridades, da elaboração do FONAPER. A partir de 1995, grupos de educadores e instituições passaram a repensar o ER nas escolas públicas, como efeito da modificação do Art. 33 da LDBEN. Esse processo de reformulação resultou em um complexo percurso, conforme detalhado no dossiê do FONAPER citado por Junqueira:

Discussões, estudos e reflexões nacionais envolvendo as questões pertinentes à formação de professores (MEC, CNE, ANPED, ENDIPE, FONAPER entre outros); • Organização do histórico de estudos e reflexões envolvendo a formação de professores para o Ensino Religioso como área de conhecimento, coordenada pelo FONAPER; • Seminários nacionais para capacitação de docentes para o Ensino Religioso como área de conhecimento nas IES promovidos pela Comissão de Formação Docente do FONAPER; • Construção da proposta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na área do Ensino Religioso encaminhadas ao MEC em quinze de junho de 1998; • Acompanhamento, pelo FONAPER, dos Projetos

⁷⁷ URÂNIA. A importância da valorização do professor no ambiente escolar. Disponível em <https://horario.com.br/blog/a-importancia-da-valorizacao-do-professor-no-ambiente-escolar>. Acesso em 25 mar. 2023. p. 19.

⁷⁸ CARON, Lurdes. Grupo de reflexão sobre ensino religioso. O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigência, documentários. Petrópolis: Vozes, 1998.

de Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso (autorizados e/ou reconhecidos) oriundos dos diferentes Estados da Federação; Pesquisa sobre o Ensino Religioso desenvolvida pelo FONAPER em Estados brasileiros no ano de 2001 e 2002; • Reuniões nacionais das universidades brasileiras envolvidas com a formação continuada de professores de Ensino Religioso e particularmente com as licenciaturas de graduação plena em Ensino Religioso com o FONAPER; Reunião com o presidente em exercício do Conselho Nacional de Educação, Prof. Francisco Aparecido Cordão, em abril de 2004 na cidade de São Paulo; • Elaboração de um dossiê sobre a formação de professores no Brasil, em 2004, encaminhado para o Conselho Nacional de Educação; • Discussão de uma nova versão para as Diretrizes de Formação de Professores para o Ensino Religioso iniciado em 2008, durante o X Seminário Nacional de Formação de Professores, realizado na Universidade Católica de Brasília; rediscussão do texto, em 2009, no V Congresso Nacional de Ensino Religioso, com o tema “Docência em formação e ensino religioso: contextos e práticas” na Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (o texto foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação).⁷⁹

Nota-se que de modo geral, dada a própria natureza da manifestação em prol de profissionais habilitados para lecionar ER, todos esses objetivos direcionaram para a promoção de cursos de licenciatura e graduação em todos os estados brasileiros. A compreensão de um curso de graduação em Ciências da Religião e/ou Licenciatura em ER, iniciou-se no estado de Santa Catarina, por meio do Parecer CEPE/FURB nº 306 de 03/12/1996, posteriormente reconhecido no Decreto SC nº 1607 de 05/09/2000; e depois submetido em outro estado.

Partiu-se, então, da premissa de que a formação inicial pode ser aplicada como um curso formativo. Conforme relatado por Freitas, o tema formação de professores foi discutido na Comissão de Educação do Senado, por meio de audiência pública realizada no dia 24 de abril de 2018. O foco dessa audiência foi o Plano Nacional de Formação de Professores, visando atender à necessidade de qualificação dos profissionais que estavam atuando nas escolas de todo Brasil sem formação adequada⁸⁰. No entanto, segundo Bicudo:

[...] se lançarmos mão sobre o próprio tema formação do professor e detivermos nossa atenção no significado da palavra formação e professor, de tal modo que elas destaquem-se de um fundo, em que concepções comuns se misturam e são constantemente repetidas e pronunciadas, assumindo dimensão e importância até então não percebidas por nós que estamos imersos no mundo da educação, caímos perplexos diante de nossa ingenuidade e de sua grandeza.⁸¹

Num primeiro momento, a formação de professores tenta reconstituir algo. Parafraseando Nóvoa, não há ensino de qualidade, nem reforma educativa sem uma inovação

⁷⁹ FONAPER, 2004 *apud* JUNQUEIRA, S. *O Sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 66.

⁸⁰ FREITAS, Eliane Maura Litting Milhomem de. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral*, v. 13, p. 459-476, 2021.

⁸¹ BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Formação de Professores? Dá incerteza à Compreensão*. São Paulo: EDUSC, 2003. p. 12-13.

pedagógica e adequada formação de professores⁸². O autor indica modalidades de compreender a questão fundamental da formação docente que embasa essa transformação educacional, e responde lacunas sobre o desafio da formação da atualidade.

Nóvoa prescreve mudanças profundas na formação inicial e continuada, maior participação da sociedade e defende que cada educador assuma o seu papel de formador, inclusive, de si próprio e dos colegas. Em sua opinião, as novas tecnologias nos tornam personagens da terceira grande revolução da humanidade, sendo preciso “usar o potencial” delas; o que não substitui obviamente a necessidade de um bom professor⁸³.

O autor apresenta uma postura crítica em relação ao docente e seu protagonismo. Acerca das características supracitadas, enfatiza que a formação docente deve ser pensada de forma homogênea. Desta forma, salienta que:

Precisa haver mudanças profundas na formação de professores. Na formação inicial, aproximando mais a universidade das escolas e das culturas profissionais, para que haja uma fertilização mútua entre a teoria e a prática. Na formação contínua, recusando formações por catálogos de cursos e instaurando processos de colegialidade e de cooperação nas escolas, em torno do trabalho pedagógico.⁸⁴

Ao final da graduação, nos seus primeiros anos de exercício da profissão, muitos docentes são travados pela insuficiência de conhecimento didático e metodológico do componente curricular. Nas palavras de Nóvoa:

Quando se trata de formação inicial, critica-se a desvinculação entre os conteúdos da formação e da prática educacional, dessa forma, é necessário mostrar a desestrutura dos cursos acadêmicos na qual privilegia a teoria (conhecimento científico) em detrimento a prática (saber da experiência).⁸⁵

Na concepção do autor, a crítica do curso de formação de professores de Ensino Religioso baseia-se no fato de que o processo de preparação não é realizado de forma adequada, assim, ao se formarem, os profissionais não conseguem administrar tarefas simples do cotidiano docente. Sob tal perspectiva, Nóvoa pontuou que “é importante que o professorado, reflita sobre questões como: Para que educamos? Que alunos que queremos formar? Qual função da escola? O que é ensinar? O que é apreender?”⁸⁶

Nesse sentido, a finalidade dos cursos de Ensino Superior em Ensino Religioso não deve ser apenas a formação acadêmica, mas, também, o desenvolvimento de habilidades e

⁸² NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

⁸³ NÓVOA, 1992.

⁸⁴ NÓVOA, 1992, p. 25.

⁸⁵ NÓVOA, 1992, p. 35.

⁸⁶ NÓVOA, 1992, p. 101.

competências, a fim de preparar o futuro docente para ter consciência de seu papel profissional e pessoal na sociedade, sua inserção política, histórica e social. Nas palavras de Junqueira:

Tal intento teve como objetivo rever os Referenciais dos Cursos que são os descritivos, o perfil do profissional formado, os temas abordados durante a formação, as áreas em que o profissional poderá atuar e a infraestrutura necessária para a implantação dos cursos de graduação. No caso da formação de professores, esses fatores têm implicação direta na identidade dos professores.⁸⁷

Formar a aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilite ao sujeito social transformar a si mesmo e transformar todos ao seu entorno, como evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação de Diretrizes gerais para todos os cursos de Graduação e estamos usando *especificamente* para o curso de ER:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas”.⁸⁸

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem as seguintes orientações para todos os cursos de graduação:

[...] 1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente; 2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; 3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB; 4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional,

⁸⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, 2013. p. 122.

⁸⁸ BRASIL, 1996, p. 21.

incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; 5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteados os instrumentos de avaliação.⁸⁹

A formação docente inicial e continuada deve, portanto, ter presente as diretrizes gerais e orientações acima mencionadas, possibilitando aos professores a consciência da intencionalidade de seu trabalho e sua responsabilidade na definição. Com isso, a reflexão crítica comum ao espaço social sobre as práticas pedagógicas, com o intuito de construir e reconstruir coletivamente sua identidade, fica sem corporativismo ou cooperação coletiva, deixando de ser partícipe de um contingente de pessoas com as mesmas lutas e necessidades e que buscam os mesmos espaços e reconhecimentos de sua direção⁹⁰.

A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa. A reflexão sobre a formação do professor de Ensino Religioso apresenta um desafio ainda maior. A partir do que já foi apresentado sobre a identidade docente, o que dizer sobre a identidade do professor de Ensino Religioso diante da formação que ainda está se constituindo? Acrescenta-se a isso a discussão sobre a necessidade do Ensino Religioso na escola⁹¹.

Junqueira⁹² sugere que sob esse contexto, por constituir “parte integrante da formação básica do cidadão”⁹³, a ênfase do Ensino Religioso está na formação cidadã do ser humano, promovendo o diálogo intercultural e inter-religioso para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade.

Essa é a formação na qual o docente necessita aprender a olhar através das infinitas possibilidades. A formação docente precisa incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica. Esta última, está ausente e o seu primitivismo conserva o professor prisioneiro de epistemologias do senso comum, tornando-o incapaz de tomar consciência das amarras que aprisionam o seu fazer e o seu pensar⁹⁴.

Ao abandonar a necessidade de representar as coisas a partir de um único entendimento prévio e habitual, o docente passa a ter uma proposta pedagógica dimensionada pelo tamanho do futuro que pode vislumbrar, e que deve ser construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana; ação que dá significado às coisas, diferentemente da ação aprisionada pelo

⁸⁹ BRASIL, 1996, p. 21.

⁹⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azeredo; KLEIN, Remí. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, vol. 8, série 23, 2008. p. 221-243.

⁹¹ JUNQUEIRA, Sergio. A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sergio; WAGNER, Raul. (Org.). *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

⁹² JUNQUEIRA, 2008. p. 214-230.

⁹³ BRASIL, 1996, p. 65-70

⁹⁴ BECKER, F. A propósito da desconstrução. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, v. 19, n. 1, 1994.

treinamento, pela monotonia mortífera da repetição, pela predatória imposição autoritária⁹⁵. Partindo do ponto de como se dá a formação continuada e o que ela significa para os professores, refere-se ao processo contínuo de aperfeiçoamento e atualização profissional ao longo da carreira docente. Esse processo inclui cursos, workshops, seminários e outras atividades educativas que visam:

- Atualizar conhecimentos pedagógicos e específicos das disciplinas.
- Desenvolver novas habilidades e métodos de ensino.
- Promover a reflexão sobre a prática educativa.
- Adaptar-se às mudanças curriculares e tecnológicas.
- Melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

Apesar disso, a formação continuada muitas vezes foca apenas em problemas tradicionais e rotineiros, negligenciando as subjetividades e novas possibilidades. A formação continuada é essencial para manter a excelência no ensino e responder às necessidades educativas emergentes. Desta forma, o desafio consiste em recuperar o sentido do processo pedagógico, a partir da experiência do educando, isto é, recuperando e re(constituindo) o próprio sentido do mundo do educando e do educador⁹⁶.

Desta maneira, compreendeu-se que a formação do docente não poderia ficar mais limitada, encerrada no tradicional. O processo de transição moderna representa uma abordagem pedagógica relacional, cujo objetivo é integrar o mundo do aluno com o mundo conceitual do educador. Essa mudança de paradigma deixou de ser uma questão puramente curricular, tornando-se parte integrante da evolução da formação dos professores de Ensino Religioso, desde o princípio, através da superação da divisão entre o profissionalismo e a realização de bacharelado e licenciatura.

Com base nos apontamentos dos autores supracitados, acredita-se que atualmente estamos vivenciando paradoxalmente um caminho árduo de diálogos e definições das diretrizes curriculares sobre avaliações e reformulações dos cursos de formação de professores de Ensino Religioso, por acreditar que o processo vigente causa ainda um grande retrocesso acadêmico. Essa dissertação buscou uma definição sobre a dicotomia existente entre os pareceres e a realidade escolar, que será exposta no próximo capítulo através da análise dos resultados da pesquisa de campo.

⁹⁵ BECKER, F. Alternativas teóricas em aprendizagem. Coletânea de Textos de Psicologia. São Paulo: HEM/CEFAM, SEC, n. 1, p. 63-90, 1990.

⁹⁶ BECKER, 1990, p. 63-90.

Conforme apresentado ao longo do texto, a formação de professores de acordo com Art. 62 da LDB deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena⁹⁷. Desse modo, para formação do docente de ER, entende-se que o procedimento deve ser o mesmo, visto que se refere à mesma área de conhecimento.

Cabe aqui destacar que a formação do professor de Ensino Religioso ainda acontece de maneira acrítica, há ainda, ênfase na formação pedagógica ligada ao rendimento mínimo e uma problemática evidente sobre a formação inicial. Esta dissertação faz uma alusão aos pressupostos que propiciem resultados mais evidentes da valorização do magistério, com a qual a nova BNCC está buscando o alinhamento.

2.2 A base legal da formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso

A formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso é um tema de extrema importância, visto que influencia diretamente a qualidade do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras. A seguir, serão abordadas as principais bases legais que fundamentam a formação dos professores de Ensino Religioso, destacando citações diretas de documentos normativos pertinentes.

A Constituição Federal de 1988 é o principal marco legal que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil. Em seu Art. 210, alínea 1ª, a Constituição afirma que "o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental"⁹⁸. Essa disposição constitucional reconhece a importância do Ensino Religioso na formação dos alunos, garantindo sua oferta nas escolas públicas, desde que respeitada a liberdade de crença do estudante.

Além da Constituição Federal, a LDB estabelece as diretrizes gerais da educação brasileira. No Art. 33, a LDB dispõe que "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 [...]"⁹⁹. Essa legislação reforça o caráter facultativo do Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), orientam a elaboração dos currículos escolares em todo o país. As DCNEB, no Parecer CNE/CP nº 12/2018, destacam que

⁹⁷ BRASIL, 1996, p. 31.

⁹⁸ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. [s.p].

⁹⁹ BRASIL, 1996, p. 24.

o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, requer profissionais com formação em nível superior e competências específicas para a área¹⁰⁰. Essa orientação ressalta a necessidade de formação adequada dos professores de Ensino Religioso, garantindo sua qualificação para atuarem de forma competente e ética. Em acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, aprovado em 2018, temos:

Desta forma, As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, estabelecidas pela Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, definem as orientações para a formação de professores nessa área. Elas visam garantir uma formação ampla e crítica, capacitando os futuros docentes a lidar com a diversidade religiosa de maneira respeitosa e inclusiva. Os cursos devem incluir conteúdo que promovam a compreensão das diferentes tradições religiosas, métodos de ensino, e questões éticas e pedagógicas. O currículo é estruturado para desenvolver competências em pesquisa, ensino e gestão educacional, com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinaridade.¹⁰¹

Essas diretrizes asseguram que a formação dos professores esteja alinhada com as demandas sociais e culturais, promovendo uma educação que valorize a pluralidade religiosa e contribua para a convivência harmoniosa na sociedade. Diante desses documentos normativos, percebe-se que a formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso é respaldada por uma base legal sólida, que reconhece sua importância no contexto educacional brasileiro. A garantia da liberdade religiosa e o respeito à diversidade de crenças são princípios fundamentais que orientam a formação dos professores dessa disciplina, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

Em síntese, a legislação brasileira estabelece as bases legais para a formação inicial e continuada do docente de Ensino Religioso, garantindo sua qualificação profissional e o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar.

2.3 A formação continuada de professores do Ensino Religioso no município de Cariacica ES: práticas e aprendizagens

O município de Cariacica situa-se na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), pertencente ao estado do Espírito Santo (ES). O município apresenta um bom desenvolvimento econômico, político e social e vem crescendo consideravelmente em vários setores, dentre eles

¹⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.403, de 28 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer CNE/CP Nº: 12/2018.

¹⁰¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 116, 2 jan. 2019.

a educação¹⁰². É fundamental estar atualizado com o progresso tecnológico e adaptar-se às demandas dos alunos, mantendo uma sensibilidade para as mudanças sociais que influenciam suas vidas. Em relação à formação dos professores, o município se destaca:

Com uma Educação Pública que tem seus pressupostos fundados na perspectiva histórico-cultural e como referência teórico-filosófica os princípios da gestão democrática e da teoria da emancipação social. Tem-se como propósito constituir um Sistema Educacional Democrático que trabalhe para o desenvolvimento de pessoas, proporcionando-lhes, pela oferta da educação de qualidade, efetivo exercício da cidadania.¹⁰³

A formação continuada de professores é um componente fundamental para o desenvolvimento da educação em qualquer sociedade. No contexto educacional de Cariacica, o Ensino Religioso desempenha um papel relevante na formação dos alunos, promovendo a compreensão das diferentes religiões e valores espirituais. Segundo Junqueira, “o Art. 62 da LDB afirma que a formação dos docentes para atuarem na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”¹⁰⁴.

Nesse contexto:

A trajetória histórica do Ensino Religioso no município sofreu influências de um ensino catequético e voltado à confessionalidade de caráter proselitista. No entanto, a criação de um sistema de ensino e de Diretrizes Curriculares do Município provocou mudanças no cenário educacional como ponto de partida para que o Ensino Religioso fosse tratado como peça fundamental de mudança social no município.¹⁰⁵

Como um processo dinâmico e contínuo, que visa aprimorar as práticas pedagógicas, desenvolver competências e habilidades específicas, e promover a atualização constante dos docentes, é um investimento que não apenas beneficia os professores, mas também tem um impacto direto na qualidade da educação religiosa oferecida aos alunos. Analisando e pesquisando artigos publicados sobre essa temática percebemos que o município tenta impedir a invisibilidade da pluralidade religiosa para formar alunos(as) que tenham respeito com as crenças, as tradições, e a livre expressão religiosa¹⁰⁶.

¹⁰² FREITAS, 2021.

¹⁰³ PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) / Prefeitura Municipal de Cariacica - ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012, p. 11.

¹⁰⁴ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. Projeto CNE/UNESCO 914brz1009.2. Brasília, 2016, p. 11.

¹⁰⁵ ZAGOTTO, Daniela Leal. Ensino religioso e o desafio da prática curricular no município de Cariacica. REFLEXUS, v. 15, n. 2, 2021, p. 15.

¹⁰⁶ JUNQUEIRA, 2016, p. 11.

Uma vez que esses profissionais têm a responsabilidade de guiar os estudantes em um caminho de reflexão, respeito e tolerância em relação às diversas crenças religiosas, Junqueira afirma que “a carência de professores para atuarem conforme sua formação acadêmica, nos sistemas de ensino, tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas na educação brasileira”¹⁰⁷. De acordo com Zagotto, o município demonstra sua diversidade cultural-religiosa:

Nos dados do Censo 2010, onde é possível evidenciar budistas, hinduístas, católicos ortodoxos, umbandistas, uma heterogeneidade religiosa que se declaram por maioria serem católicos ou evangélicos. Esse fato, mostra o complexo processo histórico social que desconsidera a probabilidade da diversidade religiosa. Esse posicionamento é refletido na escola, como meio social, de várias formas. Alguns se refletem no silenciamento e na discriminação das manifestações das identidades religiosas do cotidiano escolar. Contudo, observa-se que "possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável" é uma preocupação expressa no currículo de Cariacica.¹⁰⁸

Um dos principais desafios na formação continuada de professores de Ensino Religioso no município é a capacitação do profissional em diferentes tradições religiosas. Isso permite que os professores adquiram um conhecimento mais profundo sobre as religiões abordadas em sala de aula, de modo a estarem aptos a responder às perguntas dos alunos e a abordar questões religiosas com sensibilidade e respeito. Trata-se de um movimento em que os municípios trabalham pela adequação educacional à BNCC, antes mesmo de sua primeira versão ser redigida. Para tal finalidade, Cariacica tem em seu currículo uma perspectiva de Ensino Religioso voltado para a Ciência da Religião.

O desafio do município de Cariacica era e continua sendo, ter o componente de seu currículo propiciando a valorização do diálogo com estratégias metodológicas nas mais variadas vertentes: política, epistemológica e educacional”¹⁰⁹; além disso, promover a compreensão inter-religiosa e a tolerância religiosa, valores fundamentais em uma sociedade pluralista como a nossa. A ênfase na formação continuada de professores reflete o compromisso de Cariacica com a qualidade e a inclusão na educação religiosa. Esse investimento não só fortalece a competência dos docentes, mas também molda uma abordagem inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade religiosa presente na comunidade. Ao reconhecer e abraçar essa diversidade, o município não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também constrói uma base sólida para o respeito mútuo e a coexistência pacífica entre diferentes crenças.

¹⁰⁷ JUNQUEIRA, 2016, p. 11.

¹⁰⁸ ZAGOTTO, Daniela Leal. Ensino religioso e o desafio da prática curricular no município de Cariacica. *REFLEXUS*, v. 15, n. 2, 2021. p. 421.

¹⁰⁹ ZAGOTTO, 2021, p. 17.

No entanto, o município ainda precisa de uma formação abrangente e sensível, os desafios persistem. Ainda se tem uma necessidade de capacitação em diversas tradições religiosas como uma prioridade. Os professores precisam ter capacitação para aprofundar seu conhecimento sobre diferentes religiões, mas também cultivar habilidades para facilitar o diálogo inter-religioso e fomentar a compreensão mútua. Assim, Cariacica pode avançar não apenas na educação religiosa, mas também na construção de uma comunidade educacional que celebra e respeita a diversidade. Nas palavras de Zagotto:

A expectativa é de que a educação, neste município, propicie às pessoas interações que promovam seu desenvolvimento como sujeito histórico-social, formado tanto pelos resultados dos processos que perpassam a sociedade na qual está inserido, quanto pelas ações que estabelece com essa sociedade, (re)criando as relações instituídas, transformando-as e, por conseguinte, transformando a si próprio num processo dialético constante.¹¹⁰

A formação continuada do município precisa atualizar constantemente os materiais didáticos e recursos pedagógicos. À medida que a sociedade evolui, novos desafios e questões relacionadas à religião emergem. Portanto, os professores precisam estar atualizados para abordar esses tópicos de maneira eficaz e sensível. Isso inclui a incorporação de abordagens pedagógicas inovadoras, como a tecnologia educacional, que podem tornar o Ensino Religioso mais envolvente e acessível aos alunos.

No entanto, embora Cariacica tenha progredido consideravelmente, ainda há desafios significativos a enfrentar. Uma das necessidades prementes é uma formação abrangente e sensível, especialmente no que diz respeito à diversidade religiosa. É fundamental que os professores recebam capacitação não apenas para aprofundar seu conhecimento sobre diversas tradições religiosas, mas também para cultivar habilidades que promovam o diálogo inter-religioso e a compreensão mútua.

A formação continuada dos educadores deve ser constante, especialmente no que se refere à atualização de materiais didáticos e recursos pedagógicos. À medida que a sociedade evolui, novos desafios e questões relacionadas à religião surgem, exigindo que os professores estejam atualizados e preparados para abordá-los de maneira eficaz e sensível. Nesse sentido, a integração de abordagens pedagógicas inovadoras, como a tecnologia educacional, pode tornar o Ensino Religioso mais envolvente e acessível aos alunos.

É importante também promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos professores. Isso envolve oportunidades para compartilhar experiências, discutir desafios

¹¹⁰ ZAGOTTO, 2021, p. 17.

enfrentados em sala de aula e buscar soluções colaborativas. O trabalho conjunto e a troca de ideias são essenciais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Religioso em Cariacica.

Além das questões técnicas e pedagógicas, é fundamental incluir uma abordagem ética na formação continuada dos professores. “Isso implica refletir sobre a responsabilidade dos educadores no Ensino Religioso e seu impacto sobre os valores e atitudes dos alunos. Visitas a templos e locais sagrados, bem como palestras especializadas, podem enriquecer essa formação, oferecendo experiências práticas e específicas”¹¹¹.

Em resumo, é necessário investir na formação continuada dos professores do Ensino Religioso em Cariacica, abordando aspectos como capacitação em tradições religiosas, atualização de materiais didáticos, reflexão crítica e abordagem ética. Ao fazê-lo, contribuiremos para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante, compreensiva e respeitosa das diferentes crenças religiosas, fortalecendo assim um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

2.4 O Papel do Ensino Religioso na formação educacional: reflexões, perspectivas e diálogo interdisciplinar entre autores

Ao explorar a intrincada interseção entre o Ensino Religioso e a formação educacional, este subcapítulo empreende uma análise mais aprofundada, enriquecendo a discussão inicial com as valiosas contribuições de renomados teóricos.

Neste contexto, destacam-se as perspectivas de Junqueira (2002), Caron (2016), Nóvoa (1992, 2002) e Freire (1979, 1986, 1991, 1996), cujas ideias permeiam a tessitura do debate. No pensamento de Junqueira, vislumbramos uma abordagem que ressalta a importância do Ensino Religioso como elemento fundamental na construção do conhecimento humano. Sua visão transcende a mera transmissão de dogmas, enfatizando a necessidade de promover o respeito à diversidade religiosa e fomentar o pensamento crítico no ambiente educacional. Em suas palavras, "o Ensino Religioso não deve ser encarado como imposição de crenças, mas como uma ferramenta para cultivar a compreensão e o diálogo entre diferentes tradições espirituais"¹¹².

Caron, por sua vez, amplia a discussão ao abordar a dimensão ética do Ensino Religioso. Defende que, ao integrar valores fundamentais presentes nas diversas religiões, é possível

¹¹¹ ZAGOTTO, 2021, p. 15.

¹¹² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Vozes: Petrópolis, 2002b. Vozes: Petrópolis, 2002b, p.58.

cultivar uma ética universal que transcende as fronteiras confessionais. Sua abordagem ressoa quando afirma que "o ensino religioso, quando bem conduzido, contribui não apenas para a formação intelectual, mas também para o desenvolvimento moral dos indivíduos"¹¹³.

Nóvoa, ao refletir sobre a formação educacional, destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, na qual o Ensino Religioso se entrelace com outras áreas do conhecimento. Sua proposta fundamenta-se na ideia de que a compreensão integral do ser humano requer uma visão holística, na qual as dimensões espiritual, intelectual e social estejam interligadas. Em suas palavras, "a interdisciplinaridade é essencial para formar cidadãos plenos, capazes de compreender e contribuir para a complexidade do mundo contemporâneo"¹¹⁴.

A influência marcante de Freire no debate sobre o Ensino Religioso e formação educacional não pode ser negligenciada. Sua abordagem pedagógica, centrada na práxis e na conscientização, ressalta a importância de um processo educacional emancipatório. Em consonância, Freire declara que "o Ensino Religioso deve ser um espaço de reflexão crítica, permitindo que os estudantes construam seu entendimento sobre as questões religiosas, sem imposições ou alienações"¹¹⁵.

O papel do Ensino Religioso na formação educacional inicia-se com uma análise crítica da inserção dessa disciplina no currículo escolar, guiada pelas contribuições de Junqueira (2002). As perspectivas desse renomado teórico oferecem conteúdos valiosos, ressaltando a importância de uma abordagem pluralista que reconheça e respeite a diversidade religiosa presente na sociedade contemporânea.

Junqueira aborda a inclusão do Ensino Religioso com um olhar atento às nuances da pluralidade religiosa, defendendo a necessidade de uma abordagem que vá além da mera transmissão de dogmas. Sua visão salienta a importância de uma integração que promova o entendimento e o respeito mútuo entre diferentes tradições espirituais. Como destacado por Junqueira, "a inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar deve ser norteadada por uma perspectiva que reconheça a diversidade de crenças e estimule o diálogo inter-religioso como meio de enriquecimento mútuo".¹¹⁶

Ao adotar essa abordagem crítica, somos instigados a questionar não apenas a presença do Ensino Religioso nas escolas, mas também a forma como ele é ministrado. Nesse sentido,

¹¹³ CARON, Lurdes. Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira. São José: ICEP, 2016. p. 72.

¹¹⁴ NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. p. 115.

¹¹⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 88.

¹¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Vozes: Petrópolis, 2002b, p. 58.

Junqueira destaca a importância de um ensino que vá além da superficialidade, incentivando uma compreensão mais profunda das diversas tradições religiosas. Sua proposta sugere que "o Ensino Religioso deve transcender os estereótipos e proporcionar uma análise crítica das crenças, promovendo um diálogo que fomente a reflexão e a compreensão, ao invés de perpetuar preconceitos e estigmas"¹¹⁷.

A análise dos objetivos pedagógicos do Ensino Religioso, à luz das ideias de Freire e Shor (1986), torna-se imperativa para compreender o impacto dessa disciplina na formação global dos alunos. É crucial explorar como o Ensino Religioso pode transcender a simples transmissão de dogmas, assumindo o papel de catalisador para estimular o pensamento crítico, a empatia e a reflexão ética.

Freire e Shor (1986) propõem uma abordagem inovadora ao conceber o Ensino Religioso como mais do que apenas um veículo para repassar preceitos religiosos. Suas ideias sugerem que essa disciplina pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento humano integral, indo além das fronteiras da fé para abraçar uma perspectiva mais ampla de educação.

Ao explorar os objetivos pedagógicos do Ensino Religioso à luz do pensamento de Freire e Shor, é possível vislumbrar como essa disciplina pode se transformar em um espaço de diálogo e reflexão. Conforme Freire destaca, "o Ensino Religioso, quando guiado por uma abordagem emancipatória, torna-se uma ferramenta poderosa para instigar nos alunos a capacidade de pensar criticamente sobre questões éticas e morais"¹¹⁸.

As propostas de Freire e Shor (1986) e Freire (1996) vão além da simples aquisição de conhecimento teológico, enfatizando a importância de criar um ambiente educacional que promova a autonomia intelectual e moral dos alunos. Em suas palavras, "o Ensino Religioso não deve ser um meio de imposição de verdades, mas sim um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de compreensão do mundo ao nosso redor"¹¹⁹.

Dessa maneira, ao adotar a perspectiva de Freire e Shor na reflexão sobre os objetivos pedagógicos do Ensino Religioso, somos instigados a considerar não apenas o conteúdo religioso, mas também o potencial transformador que essa disciplina pode exercer no desenvolvimento integral dos alunos. Freire oferece uma visão inspiradora que destaca o Ensino Religioso como uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos críticos, éticos e

¹¹⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Vozes: Petrópolis, 2002b, p.78.

¹¹⁸ FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. p. 112.

¹¹⁹ FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 75.

reflexivos, transcendendo as fronteiras confessionais para contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A discussão acerca dos desafios enfrentados pelo Ensino Religioso na formação educacional ganha profundidade ao incorporar as contribuições de Caron (2007). Suas análises podem lançar luz sobre questões práticas e teóricas, incluindo a neutralidade do Estado, a diversidade de crenças dos alunos e a garantia da liberdade religiosa. Ao integrar as perspectivas de Caron, é possível formar uma visão abrangente dos desafios contemporâneos e buscar soluções que promovam a equidade e a pluralidade no ambiente educacional. A análise desemboca na exploração profunda do diálogo entre distintas perspectivas religiosas e educacionais, ressaltando a vital importância de uma abordagem interdisciplinar, alicerçada nas reflexões de Nóvoa (1992, 2002). Ao fomentar esse diálogo, a dissertação propõe a construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo, alinhado com os princípios de uma educação que celebra e respeita a diversidade.

O diálogo interdisciplinar, conforme delineado por Nóvoa (1992, 2002), não apenas acrescenta nuances à experiência educacional, mas também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e tolerantes, especialmente em sociedades pluralistas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não é apenas um método pedagógico; é uma filosofia educacional que reconhece a interconexão intrínseca entre diferentes áreas do conhecimento.

Ao considerar as palavras de Nóvoa (1992, 2002), podemos perceber que o diálogo interdisciplinar não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre as questões religiosas, mas também abre espaço para a aplicação de conceitos e métodos de diversas disciplinas, promovendo uma visão holística da formação educacional. Como enfatizado por Nóvoa, "a interdisciplinaridade não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma maneira de encarar o conhecimento como um todo integrado, onde as diferentes disciplinas se entrelaçam para proporcionar uma compreensão mais abrangente do mundo"¹²⁰.

A proposta de diálogo interdisciplinar não só se alinha com os princípios fundamentais de uma educação inclusiva, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Conforme Nóvoa destaca, "a interdisciplinaridade não apenas amplia a perspectiva dos alunos, mas também os capacita a lidar de maneira mais eficaz com a diversidade e a complexidade do mundo ao seu redor"¹²¹.

¹²⁰ NÓVOA, 1992. p. 135.

¹²¹ NÓVOA, 1992. p. 78.

Portanto, ao incorporar as contribuições desses teóricos, destaca-se não apenas a importância do diálogo interdisciplinar entre perspectivas religiosas e educacionais, mas também se propõe uma visão abrangente da educação que transcende as fronteiras disciplinares, preparando os estudantes não apenas para compreender, mas também para enfrentar os desafios de uma sociedade diversificada.

2.5 Fundamentação Metodológica

Para a condução deste estudo, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, dada a singularidade do problema de pesquisa. É importante ressaltar que não existe uma metodologia universalmente boa ou ruim; o que realmente importa é escolher a metodologia mais apropriada para a questão em análise. Assim, como afirmado por Sampieri, Collado e Lucio:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista [tradução nossa].¹²²

O problema de pesquisa aborda o processo da formação continuada dos docentes de Ensino Religioso. A escolha pela abordagem qualitativa foi embasada nas diversas vantagens que essa metodologia oferece, tais como a ênfase na interação, na subjetividade, na compreensão dos resultados e na exploração dos múltiplos aspectos da realidade. Além disso, a abordagem qualitativa permitiu uma análise mais aprofundada, embora demande mais tempo e capacidade analítica¹²³.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental, já que permite ao pesquisador entrar em contato com os participantes, buscando descrever suas perspectivas em relação ao tema em estudo. Dessa maneira, almejamos compreender como a formação inicial e continuada se manifesta nas aulas de Ensino Religioso, particularmente no que diz respeito à teoria *versus* prática. Vale destacar que as pesquisas qualitativas têm contribuído de maneira significativa para a evolução dos estudos educacionais, resgatando saberes e experiências valiosas no campo da educação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Para os dados empíricos, inicialmente foi realizado um levantamento do número de profissionais que atuam na disciplina de Ensino Religioso da Escola Municipal Jacqueline

¹²² SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: McGrall-Hill/ Interamericana Edirotes, 2013. p. 66.

¹²³ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 66.

Sodré, bem como investigado suas qualificações acadêmicas. A pesquisa revelou que a instituição conta com um total de 7 professores(as) nessa área, dos quais 4 são efetivos e 3 são contratados. É importante destacar que todos os profissionais também desempenham suas atividades em outras escolas de ensino fundamental do município de Cariacica.

A escola Jacqueline Sodré acomoda 2 professoras do sexo feminino para o Ensino Fundamental I, no turno matutino, 3 professoras do sexo feminino para o Ensino Fundamental II, no turno vespertino, e 2 professores do sexo masculino no turno noturno para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Para garantir a colaboração dos docentes, enviamos uma solicitação de reunião à Diretora da escola por meio de correspondência eletrônica (APÊNDICE B) para explicar o propósito da pesquisa. A Diretora, ocupando uma posição de liderança na instituição Jacqueline Sodré, concedeu a autorização para conduzir as entrevistas na escola. Ela forneceu o contato dos docentes por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Dessa forma, foi feito um contato inicial com os professores para agendar reuniões em seus respectivos horários.

Além disso, foi fornecida uma Carta Explicativa (APÊNDICE C) aos professores para esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantindo a transparência do estudo. Ressalta-se que todos os docentes de Ensino Religioso da escola concordaram em participar desta pesquisa.

As entrevistas individuais foram realizadas no dia 10 de março de 2024 e cada docente recebeu o conjunto de perguntas do questionário. Os professores mantiveram as perguntas consigo por uma semana, mas, devido a compromissos pessoais, feriados, atestados médicos e folgas planejadas de alguns deles, a coleta dos questionários só pôde ser concluída um mês depois. O processo de resposta e devolução do questionário ocorreu no período entre 14 de fevereiro e 15 de março de 2024. É relevante destacar que todos os professores responderam às perguntas e compartilharam suas opiniões.

A tipologia descritiva é definida por Gil como:

[...] o meio que expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação¹²⁴.

Por sua vez, segundo Marconi e Lakatos:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de

¹²⁴ GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. p.123-145.

uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles¹²⁵.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo foram aplicados seguindo as orientações definidas por Gil, “quando submetidos os objetos à influência de variáveis específicas controladas pelo investigador”¹²⁶. Assim, foi elaborada uma entrevista semiestruturada composta por quatro perguntas (Apêndice E), posteriormente aplicadas aos sete professores que atuam como docentes de Ensino Religioso do município. A entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”¹²⁷. Essa técnica pode reforçar a objetividade das informações coletadas diferenciando aquilo que é interpretação dos fatos reais¹²⁸.

A seleção da Escola Municipal Jacqueline Sodré como *lôcus* do estudo baseou-se em diversos critérios e justificativas que refletem sua significância no cenário educacional de Cariacica. A seguir, são apresentados os principais motivos que influenciaram essa escolha para pesquisa:

- A instituição demonstra um evidente comprometimento com a formação integral da comunidade escolar, englobando alunos, professores e familiares. Essa dedicação se traduz em práticas como a realização de encontros e palestras para as famílias da comunidade, celebrações em datas comemorativas e reuniões de monitoramento bimestrais;
- A Escola Jacqueline Sodré reconhece a importância do Ensino Religioso como componente essencial da formação básica do cidadão. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca a abordagem dessa disciplina em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- A escola dispõe de um total de sete professores de Ensino Religioso, incluindo quatro efetivos e três contratados, todos com qualificações acadêmicas adequadas, os quais também exercem suas atividades em outras escolas de ensino fundamental do município;
- A Diretora da escola manifestou disponibilidade e apoio à pesquisa, concedendo autorização para a realização das entrevistas com os professores. Além disso, facilitou o contato com os docentes e auxiliou no agendamento das reuniões; e

¹²⁵ MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 101.

¹²⁶ GIL, 2007, p. 23.

¹²⁷ GIL, 2007, p. 28.

¹²⁸ MARCONI; LAKATOS, 2007.

- Todos os professores de Ensino Religioso da Escola Jacqueline Sodré concordaram em participar da pesquisa, demonstrando interesse e disposição em contribuir com o estudo.

Sendo assim, a análise minuciosa da organização do Ensino Religioso na Escola Jacqueline Sodré proporciona informações relevantes sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores nessa área, contribuindo para o desenvolvimento do ensino religioso no município.

Optou-se por realizar uma análise abrangente da instituição acima detalhada, concentrando-se principalmente em como a formação dos professores é abordada no PPP da escola. Nessa análise, identificou-se um compromisso claro por parte dos gestores da instituição com a formação integral da comunidade escolar, evidenciado por práticas como a realização de encontros que incluem palestras para as famílias da comunidade. Além disso, a escola promove festividades em datas comemorativas, visando fortalecer os vínculos entre família, comunidade e escola. Também é digno de nota o agendamento de reuniões de monitoramento bimestrais, nas quais os professores e a equipe pedagógica estão disponíveis para os pais que desejam acompanhar o progresso acadêmico de seus filhos¹²⁹.

Além dessa abordagem geral, foram analisadas as especificidades das aulas de Ensino Religioso, conforme delineado no PPP¹³⁰. Nesse contexto, é evidente a importância do Ensino Religioso, que vai além do aspecto religioso, permitindo aos alunos ampliarem sua compreensão sobre desenvolvimento espiritual e questões afins. Inclusive, o PPP da Escola Municipal Jacqueline Sodré destaca que os conteúdos dessa disciplina são ministrados de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garante que cada turma de maneira facultativa tenha 1 hora de aula por semana. De acordo com o Art. 33:

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.¹³¹

Na escola, os alunos participam das atividades propostas individualmente e em grupos de acordo com os objetivos a serem alcançados em cada série. Os critérios de avaliação são desenvolvidos ao longo do período letivo conforme a evolução e empenho de cada aluno. De

¹²⁹ ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ. *Projeto Político Pedagógico*. Cariacica, Espírito Santo: Editora Escolar Municipal Jacqueline Sodré, 2023.

¹³⁰ ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ, 2023.

¹³¹ BRASIL, 1996.

acordo com o PPP, os alunos da educação especial têm avaliação diferenciada respeitando sempre suas possibilidades¹³².

Desta forma, a abordagem metodológica qualitativa adotada neste estudo proporcionou uma compreensão aprofundada do processo de formação continuada dos docentes de Ensino Religioso na Escola Municipal Jacqueline Sodré, em Cariacica-ES. Ao explorar as práticas pedagógicas, as percepções dos professores e a articulação entre teoria e prática, foi possível capturar nuances e aspectos essenciais para o desenvolvimento do Ensino Religioso no contexto local. Essa base metodológica foi fundamental para alcance dos resultados pretendidos, possibilitando o delineamento de um quadro abrangente e contextualizado de descobertas; cujos dados estão apresentados no capítulo seguinte.



¹³² ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ, 2023.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo, dedicado à análise dos resultados, direciona seu foco para a apresentação organizada dos dados obtidos. Inicialmente, será delineado o contexto do estudo, destacando o *lôcus* do estudo e sua relevância para o tema em questão. Em seguida, será oferecida uma breve contextualização dos entrevistados, deliberando sua diversidade e representatividade. Posteriormente, serão detalhadas as respostas obtidas durante as entrevistas, permitindo uma compreensão abrangente das percepções e opiniões dos participantes. Por fim, o capítulo culminará em uma discussão aprofundada dos resultados, na qual serão exploradas suas implicações, correlações e possíveis interpretações, enriquecendo assim a compreensão do fenômeno investigado.

3.1 O *lôcus* da pesquisa

Para situar e contextualizar o local da pesquisa de campo, é essencial fazer referência ao PPP, que representa o ponto de partida de todas as ações desenvolvidas na instituição escolar. O PPP não apenas reflete a identidade da escola, mas também estabelece seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e humanitária. Conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Jacqueline Sodré, situada em Cariacica, a história do Colégio Jacqueline Sodré, voltado para o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, remonta a 1980, nas proximidades da Creche Colore, também localizada em Cariacica¹³³. No entanto, sua trajetória se torna mais claramente documentada a partir de 1985, quando uma construção de 200 metros quadrados, inicialmente concebida para a produção e distribuição de refeições destinadas à população carente, foi estabelecida e ficou conhecida como a "CASA DO PAI".

Embora essa primeira iniciativa tenha tido vida breve, a região enfrentava um problema premente: a falta de acesso à educação para muitas crianças. Nesse contexto, a "CASA DO PAI" começou a acolher aproximadamente 15 crianças e 10 adolescentes, com idades variando entre oito e dezesseis anos, que estavam excluídos do sistema escolar devido à ausência de escolas nas proximidades.

Diante dessa carência educacional, surgiu a urgência de transformar o espaço da casa em uma instituição de ensino. Consequentemente, a Escola Municipal Jacqueline Sodré,

¹³³ ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ, 2023.

nomeada em homenagem à voluntária que havia liderado a "CASA DO PAI", iniciou suas atividades como uma instituição de Ensino Fundamental I e II a partir do ano letivo de 1985.

A Escola Municipal Jacqueline Sodré está situada em Flexal, bairro periférico do município de Cariacica, onde a maioria das famílias residentes dependem do Programa Bolsa Família¹³⁴. Os alunos atendidos provêm dos bairros Nova Esperança, Nova Rosa da Penha, Vila Cajueiro, Pica-Pau e Porto Engenho. As condições socioeconômicas dos alunos da escola são geralmente desafiadoras, com muitas avós desempenhando o papel de pais e mães, e pais frequentemente jovens e com empregos informais ou sem renda fixa¹³⁵.

Diante dessa realidade, a escola demonstra uma preocupação constante com a atualização e capacitação de seus professores. O PPP enfatiza a formação continuada como um momento de encontro e compartilhamento de experiências entre os profissionais da educação que atuam em diversas áreas do conhecimento¹³⁶. Essa formação continuada é incorporada ao calendário escolar, com datas e locais previamente definidos pela Prefeitura de Cariacica. As sessões de formação ocorrem fora do ambiente escolar, em auditórios ou locais designados pela Prefeitura.

3.2 Breve explanação sobre o perfil dos entrevistados

A pesquisa empregou entrevistas semiestruturadas com sete professores que compõem o corpo efetivo da escola, com o objetivo de aprofundar o entendimento de questões sociais e acadêmicas, particularmente relacionadas à formação docente, prática pedagógica e à influência da Base Nacional Comum Curricular no currículo do Ensino Religioso. Este estudo envolveu um grupo diversificado de professores, cada um com sua própria jornada acadêmica e experiência profissional.

As entrevistas foram projetadas de maneira aberta, permitindo que os professores expressassem suas opiniões e experiências de maneira abrangente. Isso não apenas proporcionou uma riqueza de informações, mas também respeitou a diversidade de experiências dos entrevistados.

Os sete professores entrevistados tinham idades e experiências variadas. Eles eram profissionais altamente qualificados, com licenciaturas em diversas áreas da Educação e Pós-graduações, principalmente em Ensino Religioso. Suas idades variaram de 25 a 61 anos,

¹³⁴ ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ, 2023.

¹³⁵ INCAPER. Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. *Programa de assistência técnica e extensão rural referência*. PROATER 2020 – 2023. 2020. 54 p.

¹³⁶ ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ, 2023.

refletindo uma ampla gama de experiências geracionais. Ao longo das entrevistas, os professores compartilharam suas percepções sobre a formação inicial e continuada, a relação entre seu planejamento e a realidade escolar e as implicações da BNCC em suas práticas pedagógicas. As entrevistas foram conduzidas de maneira sigilosa para promover a abertura e a honestidade dos participantes.

Além das entrevistas, foi estruturado um projeto de *workshop* intitulado "A BNCC e o Ensino Religioso" como uma estratégia de sensibilização aos professores. Este projeto teve como objetivo principal fornecer informações sobre a BNCC, sua influência no Ensino Religioso e as possíveis mudanças curriculares. O *workshop* foi projetado em formato interativo e envolvente, com o potencial de influenciar a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso. O projeto está detalhado no subitem 3.6.

A pesquisa de campo contribuiu para o entendimento das percepções e experiências dos professores em relação à BNCC e à formação docente. Os dados coletados e o projeto de *workshop* oferecem conteúdos valiosos que podem beneficiar o aprimoramento da educação e da prática pedagógica no contexto do Ensino Religioso.

Com o objetivo de garantir a confidencialidade e proteger a identidade dos participantes, os nomes dos professores envolvidos serão substituídos por letras no relatório final. Além disso, para proporcionar uma visão clara e organizada do perfil dos respondentes, na Tabela 1 estão sintetizadas as informações relevantes sobre cada participante. Essas informações também estão disponíveis no Apêndice C, permitindo ao leitor uma compreensão adequada do contexto e das características dos professores envolvidos na pesquisa, sem comprometer sua privacidade.

A professora A tem 26 anos de idade e três anos de formação em Pedagogia, sua graduação foi concluída em 2020 e já realizou duas Pós-Graduações, uma em Ensino Religioso e outra em Artes. Atua na rede pública escolar há apenas dois anos, exercendo a docência atualmente em duas escolas, com uma carga horária de 20 horas/aula.

A professora B tem 30 anos de idade e seis anos de formação em pedagogia, tendo concluído a sua graduação em 2017 na Universidade de Vila Velha (UVV). Possui curso de especialização em "Ciência da Religião", concluído no ano de 2018. Leciona na rede pública escolar há quatro anos e atualmente leciona em três escolas, com uma carga horária de 40 horas/aula.

A professora C tem 44 anos de idade e 20 anos de formação em Pedagogia, tendo concluído a sua graduação em 2001 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui especialização e mestrado em Ciência da Religião, concluído em 2018. Trabalha na rede pública

escolar há 14 anos como efetivo e há 18 anos como contratado, atualmente trabalha em três escolas, com uma carga horária de 20 horas/aula.

Tabela 1 – Perfil dos/as professores/as respondentes

Professor(a)	Sexo	Idade	Formação inicial (graduação)	Ano de formação (graduação)	Tempo de formado	Pós-graduação	Carga horária semanal	Nº de escolas em que atua
A	F	26	Pedagogia	2020	3 anos	• Ensino Religioso • Artes	20h	2
B	F	30	Pedagogia	2017	6	• Ciência da Religião	40h	3
C	F	44	Pedagogia	2001	20	• Ciência da Religião	20h	3
D	F	54	Matemática	1999	22	• Ensino Religioso	20h	1
E	M	61	Artes	1999	24	• Ciência da Religião	40	1
F	F	36	Educação Física	2013	10	• Ensino Religioso	30	2
G	M	45	Pedagogia	2000	23	• Educação Inclusiva • Ensino Religioso	35	2

A professora D tem 54 anos de idade e 22 anos de formação em Matemática. Concluiu sua graduação em 1999, na Universidade Estácio da Bahia e tem curso de Pós-Graduação em Ensino Religioso. Está em exercício na rede pública escolar há 14 anos como efetivo e trabalha em uma única escola, com carga horária de 20 horas/aula.

O professor E tem 61 anos de idade e 24 anos de formação em artes, tendo concluído a sua graduação em 1999, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem mestrado em Ciência da Religião. Trabalha na rede pública escolar há 23 anos e atualmente leciona em uma única escola, com uma carga horária de 40 horas/aula.

A professora F tem 36 anos de idade e 10 anos de formada em Educação Física. Concluiu sua graduação em Educação Física no ano de 2013, no Instituto de Ensino Superior (FAVI). Possui Pós-Graduação em Ensino Religioso e leciona na rede pública escolar há um ano. Atualmente trabalha em duas escolas, com uma carga horária de 30 horas/aula.

O professor G tem 45 anos de idade e 23 anos de formação em pedagogia. Concluiu sua graduação em 2000 na Universidade Castelo de Branco Realengo (UCB), localizada no Rio de Janeiro. cursou faculdade de Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Inclusiva, concluída em 2010, e depois fez uma segunda Pós-Graduação em Ensino Religioso. Leciona na rede pública

escolar há 18 anos, atualmente trabalha em duas escolas e tem uma carga horária de 32 horas/aula.

Os resultados da pesquisa revelaram que o tempo de atuação dos professores do ensino fundamental variava amplamente, de 1 a 24 anos. Isso indicou uma combinação de professores novos e experientes, com diferentes perspectivas sobre os desafios e mudanças na educação.

3.3 Primeiros resultados

A proficuidade da entrevista semiestruturada teve como propósito ampliar o entendimento de um fator socioacadêmico específico, visando compreender as particularidades da formação dos professores e suas aprendizagens, bem como a lacuna existente na formação continuada. Para tanto, foi necessário um esforço coordenado para explorar conceitos e investigações, a fim de embasar as observações da pesquisa.

Ao analisar de perto, foram identificadas as relações, interações e estruturas de poder que influenciam na organização do trabalho escolar. As questões da entrevista direcionaram-se para investigar a formação inicial e continuada dos professores, seu planejamento em sala de aula e a aderência à Base Nacional Comum Curricular. Os participantes da pesquisa possuem licenciatura plena em diversas áreas, além de especialização em Ensino Religioso. Evidentemente, compartilharam suas experiências e expressaram suas frustrações em relação à formação recebida. Foi destacado que o currículo e a prática em sala de aula, muitas vezes, reproduzem ideologias, relações de dominação e poder.

Os professores relataram lacunas em sua formação inicial, que não correspondiam à matéria ensinada em sala de aula. Visto que suas graduações em áreas diferentes do ensino religioso dificultam a aplicação de um trabalho mais específico.

A Professora A¹³⁷ ressaltou: "*Nós, professores de Ensino Religioso, costumávamos fazer uma graduação em uma área específica da educação e depois uma pós-graduação em ensino religioso, porém, esse processo era vago e ineficiente, deixando lacunas graves na aplicação em sala de aula. Hoje, é possível fazer uma graduação direcionada à educação religiosa.*"

Esses relatos evidenciaram um problema significativo na formação docente. Canário enfatiza que:

A formação de professores tem sido pensada a partir de um paradigma de racionalidade técnica, que articula de forma sequencial e linear um componente de formação centrada nos conhecimentos científicos. Isso desvaloriza a prática

¹³⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

profissional, concebendo-a apenas como 'aplicação' dos conhecimentos adquiridos anteriormente.¹³⁸

Em consonância com a visão de Zagotto¹³⁹, a formação docente deveria atuar na construção de entendimento sobre as religiões, seus direitos e deveres, contribuindo para uma abordagem mais ampla e inclusiva. Conforme observado pelos docentes, existe uma discrepância entre a formação recebida e a realidade enfrentada em sala de aula.

O Professor B¹⁴⁰ expressa essa preocupação: "*Como professor de Ensino Religioso, sinto a falta de uma formação sólida e contínua que me permita adaptar minhas aulas à realidade escolar*".

Uma abordagem sugerida para garantir uma prática mais alinhada com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso é abordar temas que promovam o diálogo sobre as diferenças culturais. Além disso, é essencial investir em formação continuada para os professores, proporcionando uma reflexão sobre sua prática e contextualizando historicamente e socialmente esse componente curricular para uma compreensão epistemológica mais abrangente¹⁴¹.

Essa abordagem permite uma melhor adaptação às necessidades e realidades específicas de cada contexto escolar, promovendo um ensino religioso mais inclusivo e significativo. Assim, torna-se evidente que a formação continuada ainda não consegue preencher as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores. A autora Zagotto discute sobre a importância dessa formação para a prática do professor.

Zagotto afirma que a prática do professor é variada e que é na formação continuada, através da reflexão, que ele desenvolve uma postura profissional e ética. Essa formação permite que o professor vivencie de forma ativa os diversos grupos culturais, étnicos, sociais e religiosos presentes na escola¹⁴². Nesse sentido, Carvalho afirma que "[...] a verdadeira formação do docente ocorre na prática do cotidiano escolar, durante os estágios dos cursos de graduação, onde os professores estabelecem um vínculo forte entre o conhecimento teórico e a prática"¹⁴³.

¹³⁸ CANÁRIO, Rui. A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre, 2006. p. 66.

¹³⁹ ZAGOTTO, Daniela Leal. Ensino religioso curricular no Município de Cariacica / da proposta aos registros docentes na EMEF "Professor Cerqueira Lima" / Daniela Leal Zagotto. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020. p. 75.

¹⁴⁰ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁴¹ ZAGOTTO, 2020, p. 75.

¹⁴² ZAGOTTO, 2020, p. 76.

¹⁴³ CARVALHO, Guilherme Paiva de.; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educación*. São Paulo, n. 02, 2018, p. 25.

Zagotto¹⁴⁴ destaca a importância de um modelo de formação continuada no qual o professor atue como mediador entre as práticas pedagógicas e as deficiências sociais encontradas em sala de aula. Essa formação crítico-reflexiva deve promover um pensamento autônomo, capacitando o professor a lidar com as transformações da sociedade refletidas no ambiente escolar.

Além disso, Zagotto¹⁴⁵ ressalta a necessidade de investir na profissionalização dos professores, seja adaptando-os ao contexto social ou melhorando sua própria formação, para atender aos princípios de uma educação mais democrática. Os desafios enfrentados pelos professores são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O Professor C¹⁴⁶ compartilha sua experiência: *"Quando fiz o curso de pós-graduação em ensino religioso, não imaginava que seriam necessários tantos atributos para dar aulas nessa área. É uma disciplina complexa e enfrentamos poucos recursos na formação continuada, o que muitas vezes me deixa perdido"*.

Esses relatos evidenciam a necessidade urgente de uma formação continuada mais abrangente e eficaz para os professores de Ensino Religioso, a fim de capacitá-los adequadamente para lidar com os desafios da prática educativa contemporânea.

Quando questionados sobre como realizam o planejamento da disciplina de Ensino Religioso na realidade escolar, os professores revelam uma abordagem oscilante. Muitas vezes, eles se concentram apenas na elaboração e execução do planejamento, sem considerar o aspecto dos resultados desse planejamento e sua adequação à realidade escolar.

É comum que os professores dediquem tempo e esforço para planejar suas aulas, selecionando conteúdo, atividades e recursos adequados. No entanto, a reflexão sobre como esses planos se traduzem em resultados concretos na aprendizagem dos alunos e na dinâmica da sala de aula nem sempre recebe a devida atenção.

Essa abordagem unidimensional do planejamento pedagógico pode resultar em desconexão entre as expectativas do professor e as necessidades dos alunos, assim como entre os objetivos educacionais e a realidade escolar. É fundamental que os professores não apenas desenvolvam planos de aula, mas também avaliem criticamente sua eficácia e adaptem-nos conforme necessário para atender às demandas e desafios específicos enfrentados em sala de aula.

¹⁴⁴ ZAGOTTO, 2020.

¹⁴⁵ ZAGOTTO, 2020.

¹⁴⁶ Entrevista na íntegra no apêndice D.

Portanto, é necessário promover uma abordagem do planejamento pedagógico, na qual os professores considerem não apenas a elaboração do plano em si, mas também os resultados desse planejamento e sua relevância para a realidade escolar. Isso requer uma reflexão contínua e uma abertura para ajustes e adaptações com base no feedback dos alunos e na observação direta da dinâmica da sala de aula.

De acordo com as respostas dos envolvidos, o professor de ensino religioso pode até tentar planejar, mas a realidade que a escolar que está inserida faz ele não seguir com roteiro de planejamento das aulas.

A Professora C¹⁴⁷ disse: *"como professora de ensino religioso, reconheço a importância vital do planejamento para o sucesso das minhas aulas. Quando não me dedico a esse processo, percebo que a fluidez do ensino é comprometida, e sinto uma falta de direção nas respostas dos alunos. Embora eu faça questão de planejar meticulosamente cada aula, devo admitir que, ocasionalmente, me deparo com obstáculos ao abordar determinados temas, em parte devido à realidade específica da escola onde leciono"*.

É essencial que os professores reconheçam a necessidade de avaliar os resultados do seu ensino, garantindo assim uma compreensão clara do desenvolvimento e aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos. O planejamento de aulas representa a ligação mais íntima entre o educador e os educandos. Portanto, na execução e avaliação do plano de ensino, é fundamental que os professores possam analisar criticamente cada etapa do processo de planejamento. Isso inclui considerar aspectos importantes, como o desenvolvimento dos alunos e a realidade em que a escola está inserida. Em última análise, é imperativo demonstrar que o aluno está no centro do planejamento educacional, garantindo assim uma abordagem pedagógica mais eficaz e relevante.

É fundamental que os professores deem a devida importância aos resultados obtidos em sala de aula, reconhecendo assim o progresso e a aprendizagem dos alunos. O planejamento pedagógico representa o alicerce da interação entre educador e educando, e é por meio dele que se estabelece uma base sólida para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores devem ser capazes de realizar uma análise crítica do processo de elaboração do plano de aula, levando em consideração aspectos essenciais, como o estágio de desenvolvimento dos alunos e a realidade socioeconômica e cultural em que estão inseridos.

Ao examinar cuidadosamente o processo de planejamento, os educadores têm a oportunidade de garantir que suas aulas sejam relevantes, significativas e adaptadas às

¹⁴⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

necessidades individuais dos alunos. É que os professores reconheçam constantemente o papel central do aluno nesse processo, demonstrando assim um compromisso genuíno com o seu desenvolvimento e bem-estar educacional.

1. Flexibilidade: Embora o planejamento seja essencial, é importante também ser flexível. Nem sempre as aulas seguirão exatamente o plano estabelecido, e isso é normal. Esteja aberta a ajustes conforme necessário, especialmente quando a realidade da escola ou dos alunos exigir.
2. Adaptação: Se você se sentir travada ao abordar determinados assuntos, tente adaptar seu plano de aula para melhor se adequar às necessidades dos alunos e à dinâmica da sala de aula. Isso pode envolver encontrar novas maneiras de apresentar o conteúdo ou utilizar diferentes recursos.
3. Diálogo: Mantenha um diálogo aberto com seus alunos. Eles podem fornecer insights valiosos sobre o que estão compreendendo e o que estão achando mais desafiador. Isso pode ajudá-la a ajustar seu planejamento e abordagem de ensino.
4. Avaliação contínua: Ao longo do processo de ensino, faça avaliações regulares para verificar o progresso dos alunos. Isso pode ajudá-la a identificar áreas em que os alunos estão enfrentando dificuldades e a ajustar sua abordagem conforme necessário.
5. Formação contínua: Busque oportunidades de desenvolvimento profissional para aprimorar suas habilidades como professora de ensino religioso. Isso pode incluir participar de workshops, conferências ou cursos relacionados ao tema.

Prosseguindo com outra questão da pesquisa, que visa entender as características da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas aulas de Ensino Religioso, as respostas destacaram as limitações que os professores enfrentam atualmente. Essas limitações são especialmente evidentes no que diz respeito à diversidade religiosa. Os professores expressaram suas dificuldades em abordar temas relacionados às religiões afro-brasileiras e ao espiritismo, especialmente quando a escola está inserida em uma comunidade com uma predominância de evangélicos.

De acordo, com Gomes:

A BNCC envolve a discussão e reflexão a respeito de como deve ser construído o currículo escolar, como aplicá-lo e como avaliar os alunos, a fim de que os professores possam se fundamentar nas orientações da base normativa contemplando todas as especificidades no contexto da diversidade existente.¹⁴⁸

Diversas respostas destacam a questão: qual o verdadeiro impacto das mudanças trazidas pela BNCC se as condições de trabalho continuam desfavoráveis? Os professores apontam a falta de apoio e comprometimento por parte do Ministério da Educação (MEC) como um grande obstáculo. Desde a implementação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 4.024/1961, onde o Ensino Religioso foi estabelecido como disciplina oficial no currículo escolar, com matrícula facultativa e sem custo para o Estado, ainda persiste a necessidade de autorização dos pais para que as aulas sejam ministradas nas escolas públicas.

Em 2017, o Ministério da Educação homologou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluindo o Ensino Religioso como área de conhecimento do Ensino Fundamental. Trata-se de um fato histórico, pois foi a primeira vez que a União, no período republicano, emitiu diretrizes curriculares definindo as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades concernentes ao Ensino Religioso, a serem traduzidos na forma de disciplina escolar.¹⁴⁹

A Professora D¹⁵⁰ relatou que: “como professora de ensino religioso há alguns anos, percebo que ainda enfrentamos desafios significativos quanto ao reconhecimento pleno dessa disciplina como componente curricular nas escolas. Embora a legislação reconheça sua legitimidade, ela muitas vezes é tratada como uma disciplina de apoio, sem o devido valor e reconhecimento”.

Para Zagotto:

Com a finalidade de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados aos estudantes brasileiros desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, a BNCC dispõe dos conhecimentos essenciais para direcionar a educação brasileira. O seu processo de elaboração se constituiu em meio a diversas críticas, mesmo havendo conferências em todas as esferas do poder público, não houve uma discussão democrática aprofundada envolvendo os membros que compõem a escola, em decorrência da precariedade na consistência dos debates.¹⁵¹

As demais respostas destacam uma preocupação recorrente entre os professores: o que eles percebem como "despreparo" no ensino religioso dentro do ambiente escolar. Os docentes envolvidos apontam que, embora a BNCC tenha estabelecido novas diretrizes para o Ensino Religioso, a prática desse componente curricular nas escolas ainda sofre com a falta de

¹⁴⁸ GOMES, Edilene Batista. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2021. p. 17.

¹⁴⁹ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. Revista Pistis Praxis, [S.l.], v. 13, n. 1, jun. 2021. P. 459. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27893>. Acesso em: jan 2024. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.13.01.DS03>.

¹⁵⁰ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁵¹ ZAGOTTO, 2020. p. 25.

investimentos e de apoio institucional. Essa falta de priorização acaba por desmotivar os professores, gerando um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os docentes salientaram a ausência de recursos adequados e capacitação específica para lidar com as demandas do Ensino Religioso. Eles enfatizaram a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e de materiais didáticos atualizados que possam ajudá-los a abordar de forma eficaz os diversos aspectos religiosos em sala de aula. Essa lacuna na formação e suporte disponíveis para os professores contribui ainda mais para o sentimento de desmotivação e frustração em relação à prática do Ensino Religioso.

Para Zagotto:

Observa-se que não basta elaborar habilidades e competências para que se promova um ensino religioso de qualidade, é necessário que as mesmas sejam efetivadas, que os professores sejam preparados para uma prática inovadora que faça a diferença na vida dos estudantes, permitindo-lhes a tomada de consciência em relação à sua religião e às demais denominações religiosas, eliminando o preconceito e ampliando o respeito ao próximo.¹⁵²

Com base nas respostas obtidas durante as entrevistas, fica claro que os docentes reconhecem a importância da formação continuada para acompanhar as novas propostas da BNCC. De acordo com os professores entrevistados, a formação continuada os capacita não apenas para elaborar seus planejamentos, mas também para implementar efetivamente os princípios da BNCC em suas práticas educativas. Dessa forma, é essencial que o conteúdo da formação continuada seja alinhado com as diretrizes da BNCC, garantindo que os professores estejam devidamente capacitados para o ensino.

A Professora F¹⁵³ disse: *“como educadora, vejo a necessidade de tornar a BNCC mais dinâmica, especialmente para os professores de ensino religioso. Precisamos de uma formação continuada mais específica, alinhada com o que está previsto na base curricular, para que possamos aplicar os princípios da BNCC de maneira eficaz, mesmo em contextos escolares diversos”*.

Os docentes entrevistados compartilham da expectativa de que a BNCC traga um enfoque claro e direto para as aulas de Ensino Religioso, promovendo um diálogo mais objetivo sobre esse componente na escola. No entanto, apesar das evoluções e mudanças na Base Comum Curricular, essa clareza ainda não foi alcançada.

No entanto, acredita-se que as competências ressaltadas na BNCC para o ensino religioso, são o início de um longo caminho a ser percorrido na direção de uma educação embasada no respeito à diversidade, característica tão presente no Brasil, o

¹⁵² ZAGOTTO, 2021, p 35.

¹⁵³ Entrevista na íntegra no apêndice D.

que exigirá persistência, comprometimento e formação continuada na busca da implementação da base conforme o documento normativo determina.¹⁵⁴

Em relação à última pergunta da entrevista “Considerando a relevância da formação continuada para o aprimoramento profissional, como você avalia a qualidade e a eficácia da formação continuada oferecida em sua escola para os professores de Ensino Religioso?”, muitas respostas expressaram uma crítica à situação atual da formação de professores na escola investigada. Ficou evidente o papel crucial da escola em estimular a participação dos docentes em debates, eventos, reuniões e desenvolvimento de projetos. No entanto, as principais preocupações estão relacionadas aos recursos disponíveis para capacitar os professores de Ensino Religioso.

Apesar de algumas formações incluírem professores de outras áreas, o espaço para trabalhos interdisciplinares ainda aparece distante. Além disso, é observado que a formação ocorre majoritariamente fora dos muros da escola, afastando-se assim da realidade escolar. A Professora G¹⁵⁵, com mais de 20 anos de experiência, destaca a necessidade de uma formação continuada renovadora para os professores de Ensino Religioso. Ela enfatiza a importância de uma estrutura curricular mais criativa, que privilegie conteúdos voltados para a religiosidade, visando melhor atender às demandas desse campo específico da educação.

Conforme Zagotto:

Os cursos de licenciatura muitas vezes apresentam campos disciplinares desarticulados, priorizando uma formação teórica dissociada da prática. Isso resulta em profissionais com limitações para compreender e respeitar a complexidade das diversas realidades educacionais.¹⁵⁶

Zagotto também ressalta a complexidade da formação de professores para o ensino religioso nos dias atuais ao afirmar que “considerando as influências sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas de cada sociedade [...] é fundamental uma abordagem que reconheça e respeite as diversidades religiosas e culturais, assim como as mudanças sociais em curso”¹⁵⁷.

Os resultados desta pesquisa evidenciam as deficiências na formação continuada dos professores de ensino religioso. No entanto, uma abordagem que explore as dimensões educacionais antes do planejamento pode proporcionar méritos significativos, permitindo que

¹⁵⁴ ZAGOTTO, 2020. p. 174.

¹⁵⁵ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁵⁶ Zagotto, Daniela Leal Ensino religioso curricular no Município de Cariacica / da proposta aos registros docentes na EMEF “Professor Cerqueira Lima” / Daniela Leal Zagotto. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

¹⁵⁷ ZAGOTTO, 2020, p.18.

os educadores enfrentem os desafios contemporâneos e encontrem soluções diversas diante da realidade escolar em constante evolução.

Conforme observado por Zagotto:

A formação de professores para o ensino religioso deve considerar as novas configurações da sociedade contemporânea, marcadas pelo reconhecimento das diversidades religiosas, culturais e sociais, bem como pela crise de paradigmas na educação e na formação docente oferecidas aos professores de Ensino Religioso na escola pesquisada.¹⁵⁸

Todos os participantes expressaram a necessidade premente de sistematizar a formação continuada como um meio fundamental para aprimorar o desempenho do professor. Eles enfatizaram a importância de transformar essa formação em uma oportunidade significativa para a troca de experiências entre interpretações teóricas e práticas, reconhecendo que essa interação fortaleceria as relações dentro do ambiente escolar. Este entendimento ressalta a convicção de que os alunos não só absorvem conhecimento através de conceitos abstratos, mas também e principalmente por meio de exemplos e experiências concretas proporcionadas pelos professores.

Além disso, os participantes ressaltaram a importância de incorporar métodos de avaliação contínua durante a formação continuada, a fim de garantir uma compreensão aprofundada do progresso e das áreas de melhoria de cada professor. A implementação de *feedbacks* construtivos e personalizados foram destacados como uma ferramenta valiosa para o aprimoramento profissional, incentivando uma cultura de aprendizado contínuo entre os educadores. Essa abordagem reflexiva e orientada para resultados pode contribuir para a adaptação das práticas pedagógicas, promovendo assim um ambiente de ensino mais eficaz e inclusivo.

Nas palavras de Muñoz:

A formação dos professores se converteu automaticamente, durante muito tempo, a encontrar soluções aos problemas técnicos do ensino (registrar programações em tabelas, avaliar e qualificar, metodologias determinadas, etc.), e não em dar respostas às situações problemáticas da cultura do ensinar (que permitem mobilizar saberes e experiências no contexto do desenvolvimento curricular).¹⁵⁹

Os relatos dos docentes ressaltam a existência de um programa de formação continuada no município de Cariacica, que oferece oportunidades tanto presenciais quanto a distância, por meio de cursos, simpósios, seminários e grupos de estudos. Esses programas são

¹⁵⁸ ZAGOTTO, 2020, p.11.

¹⁵⁹ MUÑOZ, Franciso Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p.13

complementados pelo uso de diversos recursos tecnológicos e materiais impressos. Apesar desses esforços, os professores de ensino religioso enfrentam o desafio de integrar a teoria com a realidade escolar, muitas vezes, distante dos conteúdos programáticos. No entanto, reconhece-se que uma formação inicial adequada é fundamental para o sucesso dos docentes, tanto no planejamento quanto na prática das aulas, e a formação continuada adequada é essencial para sustentar esse sucesso profissional ao longo do tempo. Desta forma, entrego um produto como proposta de formação, com temáticas a serem trabalhadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Segundo Muñoz:

[...] parte do princípio de que os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, e a formação tem de facilitar os elementos para essa construção. Isso parte do protagonismo dos professores, de eles serem sujeitos de sua formação, e implica modificar os modelos e as metodologias de formação.¹⁶⁰

3.4 Respostas das entrevistas

As perguntas estão detalhadas no Apêndice D, onde se encontram todas as questões que nortearam as entrevistas. As entrevistas foram realizadas de forma individual e gravadas, garantindo a fidelidade dos depoimentos por meio de subsequente transcrição. Essa estratégia permitiu uma análise mais aprofundada das respostas, respeitando as percepções e experiências pessoais dos entrevistados.

A escolha por entrevistas individuais gravadas foi essencial para um ambiente onde os professores se sentiram confortáveis para compartilhar suas experiências sem interrupções ou influências externas. Após a transcrição, as respostas foram analisadas, com foco nas principais dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes no contexto da formação continuada e da adaptação à realidade escolar.

A transcrição das entrevistas foi realizada de forma manual, a partir das gravações de áudio obtidas durante as entrevistas individuais. Cada gravação foi cuidadosamente ouvida, e todas as falas foram transcritas integralmente, incluindo pausas, expressões emocionais e nuances que pudessem ser relevantes para a análise. O objetivo foi preservar o máximo de fidelidade ao discurso dos entrevistados, garantindo que as suas ideias, sentimentos e reflexões fossem retratados com precisão.

¹⁶⁰ MUÑOZ, 2013, p.51.

Em resposta a questão “De que forma seu planejamento pedagógico e os projetos para as aulas de Ensino Religioso são adaptados para atender à realidade específica da escola em que você trabalhada formação inicial e preparação para a docência?”, muitas das situações constrangedoras em sala de aula são atribuídas ao modelo atual de formação inicial, no qual os futuros professores se afastam dos processos educacionais reais, deixando de aprender a integrar a realidade escolar em sua prática pedagógica.

Essa lacuna entre teoria e prática na formação docente contribui para um descompasso significativo entre o conhecimento adquirido na faculdade e as demandas reais do ambiente escolar. Como resultado, os novos professores muitas vezes se veem despreparados para lidar com as complexidades e desafios do cotidiano escolar. Nesse sentido, Canário (2001) citado por Signorelli e André discorre que:

[...] a aprendizagem da docência ocorre na escola, quando o professor se vê imerso em uma cultura profissional que o envolve, afetando suas crenças, conhecimentos e ações, em um processo longo e multidimensional de socialização, que só se transforma e evolui na ação. Daí a necessidade de que a formação seja centrada no contexto de trabalho, na escola.¹⁶¹

É fundamental reconhecer que a formação inicial do professor desempenha um papel crucial na sua capacidade de ensinar de forma eficaz. Quando essa formação não consegue fornecer as ferramentas e habilidades necessárias para enfrentar as demandas da profissão, os professores enfrentam um período inicial de adaptação difícil, no qual podem se sentir desorientados e inadequados para enfrentar os desafios da sala de aula. De acordo com Signorelli e André:

No início da docência, o professor experimenta uma variedade de sentimentos, muitas vezes adversos; por um lado, pelo prazer de ter conquistado um espaço na profissão escolhida, a alegria de lidar com os alunos e a descoberta de ser capaz de ensinar, e por outro lado, pelo desprazer de se sentir abandonado, solitário e sem rumo, sobrecarregado de trabalho e sem o devido reconhecimento por parte de seus pares.¹⁶²

Portanto, é imperativo repensar os métodos e abordagens utilizados na formação inicial de professores, priorizando uma integração mais eficaz entre teoria e prática. Isso pode envolver uma revisão dos currículos acadêmicos, uma maior ênfase em estágios práticos e experiências de ensino reais, bem como o desenvolvimento de programas de apoio e mentoria para professores iniciantes. Marcelo disserta sobre esse momento na vida do futuro docente:

¹⁶¹ SIGNORELLI, Glaucia; ANDRÉ, Marli. Da iniciação à docência ao trabalho em sala de aula: contribuições do PIBID. In: Marcia Machado de Lima e Odete Burgeile (orgs.). Iniciação à docência e PIBID: novos contornos para a formação de professores no Brasil? Porto Velho, RO/ Fundação Universidade Federal de Rondônia U NIR EDUFRO. 2022. p. 19.

¹⁶² SIGNORELLI; ANDRÉ, 2022. p. 20.

A inserção na carreira é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.¹⁶³

Abordando essas deficiências na formação inicial, podemos assegurar que os novos professores estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios da profissão, promovendo, assim, uma educação de alta qualidade para todos os alunos. Por sua vez, Signorelli e André discorrem que a formação inicial:

[...] refere-se ao impacto sofrido na prática inicial, permeada por situações novas e desconhecidas, pela tensão entre os ideais que têm os professores e a realidade cotidiana, pela dificuldade em combinar ensino e gestão da sala de aula, com falta de materiais didáticos. Já a descoberta refere-se ao entusiasmo e à alegria do iniciante por se sentir responsável pela sua classe e conquistar seu espaço como profissional.¹⁶⁴

Desta forma, a Professora A¹⁶⁵ evidenciou os desafios enfrentados ao ingressar na rotina escolar, afirmando que *"o que a gente aprende na faculdade é muito teórico, mas quando chega na escola, a realidade é bem diferente. Faltou preparação para lidar com o dia a dia da sala de aula. Eu tive que aprender na prática, porque a formação inicial não abordou muitos aspectos que realmente enfrentamos"*.

A Professora B¹⁶⁶ observou que *"ser professor é como enfrentar uma batalha diária. Todos os dias são um desafio, especialmente no início. Muitas das habilidades que eu uso hoje, aprendi sozinha, na escola. A faculdade não preparou a gente para isso, foi muito superficial. O aprendizado mesmo vem com o tempo, com a experiência"*.

A Professora C¹⁶⁷ compartilhou: *"o meu primeiro ano foi extremamente frustrante. O estágio foi praticamente a única vez em que tive contato com a realidade de uma escola durante o curso, e isso não foi o suficiente. Quando me tornei professora efetiva, percebi o quanto eu ainda precisava aprender. Não me senti preparada para o que encontrei"*.

Os Professores D e E relataram experiências semelhantes, destacando a desconexão entre sua formação e a realidade escolar. Segundo o Professor D¹⁶⁸, *"a formação inicial foi muito distante do que vivemos na escola. Foi um choque. Precisamos de mais prática durante*

¹⁶³ MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2010, p. 35.

¹⁶⁴ SIGNORELLI; ANDRÉ, 2022. p. 21.

¹⁶⁵ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁶⁶ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁶⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁶⁸ Entrevista na íntegra no apêndice D.

a faculdade". Já o Professor E¹⁶⁹ acrescentou: *"Tive que me virar no início, porque o que aprendi na faculdade não refletia o que enfrentamos na escola. A gente acaba se adaptando, mas a formação poderia ter sido bem mais próxima da realidade"*.

Conforme observado por Canário, "uma formação inicial que se concentra apenas em uma componente curricular de prática profissional torna desafiadora a integração nos primeiros anos de docência"¹⁷⁰.

A Professora F¹⁷¹ escreveu que sua formação inicial como desmotivadora, carente e inadequada, afirmando que foi somente com a prática que aprendeu a ser docente: *"Minha formação inicial foi completamente desmotivadora e inadequada. Foi somente vivenciando o dia a dia que aprendi verdadeiramente a lecionar, após sair da faculdade"*.

O Professor G¹⁷² revelou que sua formação inicial apresentou graves lacunas e falhas acadêmicas, que só puderam ser superadas com a prática docente e a realização de cursos complementares após a faculdade. Conforme afirmado por Canário, "o professor é em primeiro lugar uma pessoa, e a natureza de sua atividade é definida tanto pelo que ele sabe quanto pelo que ele é"¹⁷³. Esses relatos destacam a necessidade urgente de revisão e aprimoramento dos programas de formação inicial de professores, a fim de garantir uma transição mais suave para a vida profissional e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Os relatos evidenciam que a formação inicial dos professores de Ensino Religioso tem sido insuficiente, caracterizada pelo desequilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos. Essa disparidade tem afastado os novos docentes da realidade escolar, dificultando sua adaptação ao ambiente educacional.

Considerando minha experiência como professor de Ensino Religioso no setor público há mais de três anos, é essencial refletir sobre os desafios enfrentados na formação inicial de professores no Brasil. Ao longo das décadas, tenho testemunhado um sentimento generalizado de insatisfação entre os professores em relação à sua formação universitária, o que impacta negativamente suas carreiras.

Nesse contexto, os responsáveis pela formação de professores precisam compreender claramente a natureza do problema para buscar soluções eficazes. A atual situação da formação

¹⁶⁹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁷⁰ CANÁRIO, Rui. 2006. p. 80.

¹⁷¹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁷² LIMA, M. M. de. Iniciação à docência e PIBID: novos contornos para a formação de professores no Brasil? Porto Velho, RO/ Fundação Universidade Federal de Rondônia U NIR EDUFRO. 2022. p. 35-47.

¹⁷³ CANÁRIO, Rui. 2006. p. 67.

inicial dos docentes revela um desequilíbrio entre teoria e prática pedagógica, resultando em uma marca de imaturidade e incapacidade acadêmica que persiste ao longo do tempo.

Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar e reformular os programas de formação inicial, buscando uma abordagem mais equilibrada e justa. É fundamental proporcionar aos futuros professores experiências práticas significativas que os preparem adequadamente para os desafios do dia a dia escolar.

Aprimorar a formação inicial dos docentes é essencial não apenas para garantir sua eficácia como educadores, mas também para promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos. A busca por uma formação inicial mais sólida e equilibrada é fundamental para superar os desafios atuais e elevar o nível de excelência na educação.

Com relação ao planejamento, os docentes que participaram da pesquisa destacaram a importância de alinhar seus planos de aula com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotando metodologias variadas para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. No entanto, colocar em prática as diretrizes do Ensino Religioso pode ser desafiador, exigindo dos professores uma sensibilidade especial para respeitar a diversidade religiosa presente na comunidade escolar, em conformidade com o princípio do Estado laico.

Relacionando o planejamento pedagógico com a realidade da escola investigada, é necessário considerar as especificidades do contexto local. Os professores enfrentam desafios particulares ao adaptar seus planos de aula às necessidades e características da comunidade escolar, levando em conta aspectos como a diversidade religiosa, cultural e social dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que o planejamento pedagógico seja flexível e sensível às particularidades do ambiente escolar, garantindo que as práticas educativas sejam inclusivas e respeitadas com todas as crenças e valores presentes na comunidade. Além disso, é importante promover o diálogo e o entendimento mútuo entre os alunos, estimulando o respeito à diversidade religiosa e promovendo a construção de uma convivência harmoniosa e democrática no ambiente escolar.

A Professora A¹⁷⁴ compartilhou sua abordagem em relação ao planejamento pedagógico, enfatizando a importância de ajudar seus alunos a se conhecerem melhor e compreenderem o mundo ao seu redor. Ela reconhece que o Ensino Religioso pode ser uma disciplina desafiadora para os alunos, devido à sua natureza predominantemente teórica. Por

¹⁷⁴ Entrevista na íntegra no apêndice D.

isso, busca incorporar elementos lúdicos e experiências vivenciais em suas aulas, tornando o conteúdo mais acessível e envolvente para os estudantes.

A Professora A disse: *“tento fazer meu planejamento sempre vinculado em fazer meu aluno se conhecer, ver o mundo que ele pertence, a matéria de ensino religioso é uma das matérias, que as crianças menos gostam por ser muito teórica e eu tento levar ela mais para ludicidade e para o universo de vivência do aluno”*.

Ao vincular o conteúdo do Ensino Religioso com as vivências e interesses dos alunos, a Professora A busca tornar a aprendizagem mais significativa e estimulante. Ela reconhece a importância de criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam motivados e engajados, e utiliza estratégias pedagógicas que estimulam a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Ao fazer essa conexão entre o conteúdo acadêmico e a realidade dos alunos, a Professora A promove uma abordagem mais holística e inclusiva no Ensino Religioso, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades sociais, emocionais e éticas que são essenciais para sua formação integral.

Os Professores B e C¹⁷⁵ compartilharam sua abordagem em relação ao planejamento de suas aulas. Eles destacaram a importância de adaptar seus planos de acordo com as necessidades e características específicas de cada turma. Os Professores B e C responderam sobre seu planejamento: B¹⁷⁶ - *meu planejamento depende da turma em que vou trabalhar se observo a turma e acho que não tem interação já não sigo com o planejamento*. C¹⁷⁷ - *Meu planejamento é influenciado pela dinâmica da turma em que estou trabalhando. Se percebo que não há interação entre os alunos, opto por não seguir com o planejamento inicial*.

Ambos enfatizaram a importância de observar e avaliar a dinâmica da turma antes de seguir com um determinado plano de aula. Se percebem que a turma não está interagindo ou que o plano proposto não está atendendo às necessidades dos alunos, optam por ajustar o planejamento ou até mesmo modificá-lo completamente.

Essa abordagem flexível demonstra a sensibilidade dos professores em relação às individualidades e peculiaridades de cada grupo de alunos. Eles reconhecem a importância de uma prática pedagógica adaptável, que seja capaz de responder de forma eficaz às demandas e desafios encontrados em sala de aula. Essa postura demonstra um compromisso com o ensino de qualidade e com o bem-estar dos alunos, priorizando uma abordagem pedagógica que seja verdadeiramente significativa e relevante para o processo de aprendizagem de cada estudante.

¹⁷⁵ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁷⁶ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁷⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

A Professora D¹⁷⁸ compartilhou: *“eu elaboro minuciosamente o planejamento de todas as minhas aulas, inclusive considerando como posso integrar meus alunos com necessidades especiais. No entanto, devo confessar que raramente avalio as aulas diretamente com os alunos, uma prática que estou considerando iniciar”*.

Os Professores E e F descreveram como conduzem suas aulas, enfatizando a colaboração: E¹⁷⁹ - *Eu sempre planejo minhas aulas em parceria com outros professores. Reconhecemos a importância da cautela ao lidar com assuntos religiosos nos dias de hoje.* F¹⁸⁰ *Sempre colaboro com outros professores ao planejar minhas aulas. E tenho muito cuidado quando vou tratar de diferentes religiões.*

O Professor G¹⁸¹ explicou sua abordagem, alinhando-a aos objetivos escolares e à realidade dos alunos: *“meu planejamento é cuidadosamente elaborado considerando os objetivos definidos pelos documentos e pela escola, além da realidade em que a escola está inserida. Utilizo a música, familiar aos meus alunos, para envolvê-los de forma espontânea nas aulas. Sempre incorporo questões atuais e temas relevantes para a vida social dos alunos”*. O resultado da pesquisa indica que os professores de Ensino Religioso da escola demonstram um compromisso em mediar e intervir conforme necessário para facilitar a aprendizagem dos alunos. No entanto, observa-se uma falta de reflexão individual ou coletiva sobre as práticas aplicadas em seus planejamentos, resultando em planos, por vezes, vagos. Essas respostas foram oferecidas pelos professores voluntariamente, sem uma pergunta específica.

De acordo com os Professores A, B, C, D, E, F e G, a escola segue as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Município de Cariacica, o Projeto Pedagógico da Escola e a Base Nacional Comum.

As Professoras A e B destacaram que as atividades pedagógicas nas aulas de Ensino Religioso buscam valorizar o conhecimento prévio dos alunos sobre diversidade religiosa, sendo que a Base Nacional Comum Curricular de 2017 se baseou nesses princípios para elaborar seus preceitos. Elas enfatizam a importância de conceber o Ensino Religioso como componente curricular, tematizando as aulas de acordo com as vivências dos alunos, o contexto social, econômico e até mesmo político. Professora A¹⁸² - *Busco aderir à BNCC, especialmente à versão de 2017, pois ela se empenha em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.*

¹⁷⁸ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁷⁹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁰ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸¹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸² Entrevista na íntegra no apêndice D.

Professora B¹⁸³ - *Sempre me pauto pelos princípios da BNCC ao realizar minhas atividades pedagógicas.*

A Professora C¹⁸⁴ observa que o Ensino Religioso evoluiu nos últimos anos, destacando como avanço a obrigatoriedade da BNCC, que busca nivelar o ensino religioso em todo o país. No entanto, ela também aponta retrocessos, como a dificuldade de abordar verdadeiramente o assunto religioso em sala de aula, especialmente devido ao preconceito em relação a certas religiões. Para a Professora C¹⁸⁵: *"mesmo com todas as transformações nos últimos anos, sendo um avanço a sua obrigatoriedade pela BNCC, que busca padronizar sua abordagem em todo o país. Entretanto, também evidencia retrocessos, como a dificuldade em discutir abertamente o tema religioso em sala de aula, principalmente devido ao preconceito em relação a determinadas crenças"*.

A Professora D¹⁸⁶ expressa preocupação com a BNCC, destacando que sua principal preocupação é nivelar o currículo em todo o Brasil. No entanto, ela ressalta a importância de considerar a realidade de cada escola e realizar um levantamento cultural para determinar como as implicações da BNCC podem ser aplicadas de maneira eficaz. Ela argumenta que há uma lacuna entre o documento e sua implementação prática, que requer um debate reflexivo sobre como as instruções da BNCC podem ser efetivamente aplicadas na prática escolar. Professora D¹⁸⁷ - *Minha principal preocupação com a BNCC é que ela busca nivelar o currículo em todo o Brasil, mas cada escola tem sua própria realidade e cultura. É essencial compreender a singularidade de cada localidade. Essa preocupação se deve ao fato de que, muitas vezes, as ideias parecem perfeitas no papel, mas a implementação na prática é outra história.*

A Professora F acredita que a BNCC precisa esclarecer cada vez mais os objetivos das aulas de Ensino Religioso, em vez de limitá-las, e enfatiza a necessidade de uma formação mais sólida e específica para os professores. Professora F¹⁸⁸: *"acredito que a BNCC deveria esclarecer de forma mais abrangente os objetivos das aulas de Ensino Religioso, em vez de restringi-los, e destaco a importância de uma formação mais robusta e específica para os professores"*.

O Professor G expressa desânimo em relação à BNCC, sugerindo que os redatores do documento parecem não compreender a realidade das salas de aula de Ensino Religioso no

¹⁸³ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁴ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁵ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁶ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁸⁸ Entrevista na íntegra no apêndice D.

Brasil. Professor G¹⁸⁹ – *Sinto uma profunda decepção em relação aos redatores da base, pois parece que nunca estiveram presentes em uma sala de aula.*

Esses resultados indicam que os professores de Ensino Religioso da escola pesquisada esperam mais das implicações da Base Nacional Comum Curricular no currículo acadêmico. Segundo os professores entrevistados, a BNCC ainda deixa muito a desejar, pois embora defina competências, há uma falta de conexão com a realidade da sala de aula, resultando em um desafio a aplicação prática dessas diretrizes.

Quando questionados sobre se o sistema de ensino em que trabalham oferece formação continuada para os docentes, foram expressas críticas. Os professores relataram que os encontros de formação ocorrem fora do contexto e abordam temas relacionados ao Ensino Religioso de maneira estritamente teórica.

Segundo a Professora A¹⁹⁰, *“a formação continuada tem sido realizada com maior frequência para os professores de Ensino Religioso, sendo ofertados apenas para professores regentes de turmas de ensino fundamental e uma participação em seminário uma vez por ano”*.

Desta forma, observou que a formação continuada tem sido realizada com maior frequência para os professores de Ensino Religioso. No entanto, ela ressaltou que essa formação é oferecida apenas para os professores regentes de turmas do ensino fundamental, e que há uma participação em seminários apenas uma vez por ano.

A Professora B relata que a escola proporciona encontros de formação continuada, mas é sempre a mesma coisa, com palestras extremamente teórica, prejudicando o professor de Ensino Religioso que se encontra em um contexto que exige uma constante busca do conhecimento religioso. A Professora B¹⁹¹ relatou: *“a escola proporciona encontros de formação continuada, mas é sempre a mesma coisa, com palestras extremamente teóricas e maçantes, nos prejudicando professores de Ensino Religioso que precisamos sempre alinhar teoria e prática”*.

Deste modo, ela expressa sua preocupação com a falta de diversidade e relevância prática nessas sessões de formação, enfatizando que os professores de Ensino Religioso precisam de oportunidades para explorar questões concretas e aplicáveis em sua prática pedagógica. Além disso, ela ressalta que a abordagem excessivamente teórica pode desmotivar os professores, dificultando sua capacidade de envolver os alunos de maneira significativa nas aulas de Ensino Religioso.

¹⁸⁹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁹⁰ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁹¹ Entrevista na íntegra no apêndice D.

Portanto, ela sugere uma revisão na estratégia de formação continuada, visando fornecer aos educadores ferramentas e conhecimentos práticos que possam ser diretamente aplicados em suas salas de aula. Para a Professora C¹⁹²: *“existe, sim, formação continuada, mas totalmente fora da realidade da escola na qual estamos inserido”*.

Neste contexto, ela compartilha sua percepção de que: *“embora haja programas de formação continuada disponíveis, estes parecem estar desconectados da realidade da escola que trabalho”*. Ela destaca a importância de uma formação que esteja alinhada com os desafios e necessidades específicas da comunidade escolar, levando em consideração seu contexto social, cultural e educacional. A falta de relevância da formação continuada para a realidade da escola pode limitar sua eficácia na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Assim, a Professora C ressalta a necessidade de uma abordagem mais personalizada e contextualizada na organização desses programas de formação continuada. Por sua vez, segundo a Professora D¹⁹³: *“a formação continuada é feita ao longo do ano, mas não tem um feedback com os professores para realmente ser avaliado se essa formação está de acordo ou o que é preciso para ela ser melhorada, mesmo um professor já formado precisa ter consciência do seu trabalho”*.

A Professora D destaca que a formação continuada é realizada ao longo do ano, o que é positivo para oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, ela observa uma lacuna crítica na falta de *feedback* fornecido aos professores após essas sessões de formação. Sem um mecanismo eficaz de avaliação e acompanhamento, torna-se difícil determinar se a formação está produzindo resultados tangíveis ou identificar áreas específicas que precisam ser aprimoradas. Isso sugere a necessidade de implementar sistemas de avaliação e *feedback* mais robustos para garantir que a formação continuada seja verdadeiramente eficaz e atenda às necessidades dos professores e da escola como um todo.

Além disso, a Professora D ressalta a importância da conscientização contínua por parte dos professores, independentemente de sua experiência ou nível de formação. Ela enfatiza que até mesmo professores com vasta experiência precisam estar constantemente refletindo sobre sua prática, buscando melhorias e aprimoramentos. Isso destaca a importância não apenas da formação inicial, mas também do desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente, para garantir que os educadores estejam sempre se adaptando e respondendo às demandas em evolução da educação e da sociedade.

¹⁹² Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁹³ Entrevista na íntegra no apêndice D.

Quanto a isso, o Professor E¹⁹⁴ respondeu que a formação de professores no município de Cariacica tem evoluído significativamente, mas acredita que ainda há espaço para melhorias e renovações. É preciso uma formação que esteja alinhada com a realidade específica de cada escola, levando em consideração seus contextos sociais, culturais e educacionais.

A Professora D ressaltou a importância de uma formação de professores que esteja intimamente ligada à realidade das escolas em que os educadores atuam. Isso significa considerar não apenas as diretrizes gerais de ensino, mas também as especificidades de cada comunidade escolar, incluindo suas necessidades, desafios e recursos disponíveis. Ao garantir que a formação seja contextualizada e relevante para a realidade local, os professores estarão mais bem equipados para enfrentar os desafios do dia-a-dia e promover o sucesso acadêmico dos alunos.

Além disso, a Professora D¹⁹⁵ destacou que a renovação contínua da formação de professores é essencial para acompanhar as mudanças e avanços na educação e na sociedade em geral. Isso inclui não apenas a atualização dos conteúdos e metodologias de ensino, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, competências digitais e uma compreensão mais profunda das questões sociais e culturais que afetam a aprendizagem dos alunos. Ao promover uma formação dinâmica e inovadora, o município de Cariacica pode garantir que seus professores estejam preparados para enfrentar os desafios do século XXI e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Professora F¹⁹⁶ respondeu: *“é importante desenvolver uma formação continuada interdisciplinar, pois reconheço que o Ensino Religioso se beneficia da integração com outras disciplinas para enriquecer a compreensão dos alunos”*. De acordo, com a Professora F a formação continuada interdisciplinar permitiria aos professores explorar conexões significativas entre o Ensino Religioso e diversas áreas do conhecimento, como história, literatura, filosofia, ciências sociais e ética. Ao integrar essas disciplinas, os educadores podem oferecer aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada das questões religiosas, éticas e culturais, promovendo assim uma educação mais completa.

Além disso, uma abordagem interdisciplinar na formação continuada dos professores pode facilitar a criação de currículos mais dinâmicos e envolventes, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o diálogo interdisciplinar entre os alunos. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos estudantes, mas também os prepara melhor para

¹⁹⁴ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁹⁵ Entrevista na íntegra no apêndice D.

¹⁹⁶ Entrevista na íntegra no apêndice D.

lidar com os desafios e complexidades do mundo contemporâneo, onde a interação entre diferentes áreas do conhecimento é cada vez mais importante.

O Professor G¹⁹⁷ pontuou que: *“como educador, acredito firmemente na necessidade de inovação na formação continuada dos professores de Ensino Religioso, tanto na escola em que trabalho quanto no município de Cariacica”*. Nesse sentido, o Professor G ressalta a importância de uma abordagem mais inovadora na formação continuada dos professores de Ensino Religioso, reconhecendo a necessidade de acompanhar as mudanças e os avanços no campo da educação. Isso envolve não apenas a adoção de novas metodologias de ensino e tecnologias educacionais, mas também a promoção de uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo entre os educadores.

A inovação na formação continuada dos professores de Ensino Religioso pode contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Ao desenvolver programas de formação mais dinâmicos e relevantes, a escola e o município de Cariacica podem capacitar os professores a atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos, garantindo assim uma experiência educacional enriquecedora e significativa para todos.

Esse resultado evidencia uma crescente demanda por inovação na formação dos professores de Ensino Religioso. Os educadores demonstram um desejo por uma formação que transcenda o simples estudo da disciplina, buscando uma abordagem que a integre como parte essencial da formação integral e pessoal tanto do aluno quanto do professor. Esta abordagem mais abrangente reconhece o potencial do Ensino Religioso não apenas para transmitir conhecimentos sobre religião, mas também para promover valores, habilidades e reflexões que contribuam para o desenvolvimento humano.

3.5 Discussão

Após analisar os resultados acima apresentados, foi possível aprofundar nosso entendimento sobre as percepções dos professores em relação aos desafios enfrentados em sua formação inicial, bem como as implicações da BNCC e as ações desenvolvidas em seu planejamento no cotidiano escolar. Dada a complexidade dessa investigação, dedicamos meses imersos na escola, acompanhando de perto os hábitos e rotinas dos professores. Mesmo diante de limitações e desafios, observamos que os docentes da escola pesquisada mantêm uma

¹⁹⁷ Entrevista na íntegra no apêndice D.

perspectiva otimista em relação ao futuro, vislumbrando uma valorização cada vez maior de seus saberes e experiências.

Este estudo nos permitiu não apenas compreender os desafios enfrentados pelos professores, mas também identificar oportunidades de aprimoramento em relação à formação inicial e continuada. Ao observarmos de perto o ambiente escolar e as práticas pedagógicas, fomos capazes de formular uma visão mais abrangente e detalhada sobre como a formação dos professores é concebida e concretizada na escola pesquisada.

Nossa pesquisa destacou a importância de um olhar atento e contextualizado sobre as necessidades e demandas dos professores, bem como a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem e reconheçam o conhecimento e a expertise desses profissionais. Diante disso, este estudo não apenas contribui para a construção de conhecimento na área da educação, mas também oferece valiosos *feedbacks* para a promoção de uma formação docente mais eficaz e significativa. Na visão de Canário, “o professor transforma-se num “agente”, que é o oposto de um “autor”. Claro está que o professores só poderá ser um “autor” se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser”¹⁹⁸.

Há uma clara discrepância entre a teoria acadêmica e a prática vivenciada no ambiente escolar, resultando em lacunas na formação inicial dos professores e em uma formação continuada inconsistente. Apesar dos avanços legislativos e das resoluções implementadas ao longo dos anos, como a LDB e a DCN, o Ensino Religioso tem apresentado progressos significativos. No entanto, os professores das escolas públicas ainda carecem de confiança para aplicar as atividades propostas pela BNCC, demonstrando uma necessidade de compreensão mais aprofundada para integrar o Ensino Religioso de maneira eficaz em sala de aula.

Com o intuito de abordar essas questões e promover uma prática educacional mais efetiva, foi desenvolvido um *workshop* destinado aos professores da instituição de ensino Jacqueline Sodré. Este *workshop* foi concebido como um facilitador de desenvolvimento profissional para os docentes, oferecendo orientações e diretrizes para aprimorar suas práticas pedagógicas. Como enfatiza Costa:

Transformar a prática educacional requer um olhar crítico e reflexivo sobre nossas próprias ações, além de uma disposição para adotar novas abordagens e estratégias. O processo de formação continuada, como este workshop, desempenha um papel fundamental nesse sentido, proporcionando aos professores as ferramentas e o apoio necessários para promover mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.¹⁹⁹

¹⁹⁸ CANÁRIO, Rui. 2006. p. 22.

¹⁹⁹ COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CORDOVA, J. de los S. L. (Org.). Sujeito, Educação Especial e integração. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010b. p. 531.

O objetivo primordial desta pesquisa consistiu em investigar a formação continuada dos professores de Ensino Religioso, focando em suas práticas e aprendizagens. Nesse contexto, torna-se imperativo que a formação dos professores de Ensino Religioso transcenda a abordagem tradicionalista, que se restringe a um ensino puramente teórico, e passe a incorporar conhecimentos que estejam intimamente conectados à realidade escolar na qual os futuros docentes atuarão.

É essencial compreender que o professor de Ensino Religioso não deve se limitar a discursos generalistas sobre religiosidade ou a um mero acúmulo de informações sobre diversas crenças, sem a capacidade de aplicá-las de forma efetiva em sala de aula. Sua formação deve proporcionar uma compreensão aprofundada e contextualizada das questões religiosas, bem como habilidades pedagógicas e práticas para integrar esse conhecimento de maneira significativa no ambiente escolar.

Assim, a formação continuada dos professores de Ensino Religioso deve ser concebida como um processo dinâmico e reflexivo, que promova uma constante atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. A integração de abordagens teóricas e práticas, aliada a uma visão crítica e sensível às demandas do contexto escolar, é fundamental para garantir uma formação de qualidade que prepare os docentes para os desafios e oportunidades do exercício profissional. De acordo com Canário, “nas escolas de formação de professores são feitas atribuições no domínio da formação inicial e continuada, bem como atividades de pesquisas e intervenção regionais (serviços à comunidade)”²⁰⁰.

As análises e resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas na instituição de ensino Jacqueline Sodré foram de suma importância para embasar as discussões e conclusões desta pesquisa. Por meio desse instrumento, foi viável examinar de forma aprofundada a formação continuada dos professores, bem como suas práticas e processos de aprendizagem, tendo as interações como elemento central de suas ações pedagógicas.

Essas entrevistas forneceram informações importantes sobre as perspectivas, desafios e estratégias adotadas pelos professores no contexto de sua formação e desenvolvimento profissional. Ao explorar suas vivências e reflexões, foi possível identificar padrões e tendências que enriqueceram a análise e interpretação dos dados coletados.

Embora as práticas educacionais dos educadores sejam orientadas pela BNCC, que regula o sistema educacional, nos relatos dos professores, é evidente o reconhecimento das lacunas em sua formação, tanto no início quanto ao longo de suas trajetórias profissionais.

²⁰⁰ CANÁRIO, 2006. p. 72.

Percebemos, nas respostas dos professores, em relação aos primeiros anos de sua prática docente, significativas dificuldades para lidar com suas deficiências acadêmicas. Ao considerar essas respostas e o contexto em que surgiram, observamos que tais desafios têm acompanhado os profissionais do Ensino Religioso por muitos anos, resultando em uma falta de esperança e perspectivas distorcidas sobre as possibilidades dessa profissão. Portanto, identificamos que a formação pode ser um ponto crucial na vida acadêmica do docente.

Ao analisar os dados da pesquisa, constatamos que a formação inicial e continuada desempenha um papel fundamental no exercício da docência, pois uma formação consistente possibilita adquirir competências e, simultaneamente, desenvolver uma prática pedagógica eficaz. Assim, reconhecemos a importância deste estudo para a formação dos professores, especialmente no contexto do Ensino Religioso, destacando a necessidade de uma formação acadêmica que os capacite a integrar práticas e aprendizagens de forma eficaz.

Os resultados desta pesquisa aumentam o interesse em estudar e refletir mais sobre o tema, visando aprimorar a qualidade da prática dos professores de Ensino Religioso. Isso reafirma a visão de autores como Nóvoa (2006), quando fez que:

A formação de professores é uma tarefa permanente, que se constrói e reconstrói ao longo da vida, em diálogo com a prática e com os contextos socioculturais. No caso específico do Ensino Religioso, essa formação deve ser sensível à diversidade de crenças e práticas religiosas, promovendo uma abordagem pluralista e inclusiva.²⁰¹

Nesse sentido, compreende-se que a implementação do Ensino Religioso requer um compromisso contínuo com o aprimoramento do conhecimento. Ao confrontar o embasamento teórico apresentado na pesquisa com os dados coletados, torna-se evidente que ainda há muito a ser explorado sobre o tema.

As respostas obtidas revelaram uma lacuna no conhecimento dos professores de Ensino Religioso na escola investigada, possivelmente devido ao tempo decorrido desde suas formações. Alguns desses profissionais acumulam mais de duas décadas de experiência, porém permanecem desatualizados, sem participação em especializações ou atualizações relevantes. Conforme Mantoan destaca:

O desafio enfrentado pelo município reside em superar as deficiências decorrentes da falta de profissionais graduados em Ciências da Religião, promovendo formações continuadas para os professores que estão em sala de aula ministrando Ensino Religioso.²⁰²

²⁰¹ NÓVOA, 1992. p. 46.

²⁰² MANTOAN, Maria Tereza Engler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 93.

Nesse contexto, é primordial avançar tanto na disponibilidade de material didático adequado, não limitado a manuais, quanto nas condições materiais de trabalho. Além disso, a formação docente deve ser priorizada, permitindo que os educadores se atualizem e adquiram as competências necessárias para oferecer um ensino de qualidade.

3.6 Projeto de *Workshop*

Apresenta-se a seguir, uma proposta de *Workshop* para a formação continuada, a ser enviada à Secretaria de Educação, que visa aprimorar as competências profissionais dos participantes por meio de abordagens inovadoras e práticas interativas. Este programa foi cuidadosamente elaborado para atender às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativa que incentiva o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. A proposta destaca a importância de investir em capacitação contínua para garantir a excelência e a competitividade no cenário atual.

O Projeto "Aprimorando a formação de professores de Ensino Religioso: integrando teoria e prática para uma educação inclusiva e reflexiva" visa apresentar à comunidade escolar uma proposta sobre como trabalhar teoria e prática de forma inclusiva e reflexiva. O objetivo do *Workshop* é sensibilizar os professores por meio de dinâmicas e discussões envolventes para que possam conhecer e refletir sobre a concepção de ensino e aprendizagem, bem como sobre as possíveis transformações curriculares na disciplina de Ensino Religioso. Para tanto, a metodologia do *Workshop* contribuirá de forma efetiva, pois se propõe a levar conhecimentos sobre a formação de professores de maneira relevante, possivelmente provocando mudanças nas estratégias de trabalho dessa disciplina no ambiente escolar.

Objetivos:

Geral

O objetivo deste workshop é apresentar à comunidade escolar uma abordagem abrangente sobre como integrar teoria e prática de forma inclusiva e reflexiva no ensino religioso. Através de dinâmicas participativas e discussões envolventes, busca-se sensibilizar os professores para refletir sobre suas práticas pedagógicas e explorar possíveis transformações curriculares nesta disciplina.

Específicos

- Sensibilizar os professores para a importância da integração entre teoria e prática no ensino religioso.
- Promover reflexões sobre concepções de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Religioso.
- Explorar possibilidades de transformações curriculares para uma educação religiosa mais inclusiva e reflexiva.

Metodologia:

O *workshop* será conduzido por especialistas em Ensino Religioso e terá uma abordagem participativa e interativa. Utilizaremos uma variedade de métodos, incluindo palestras, estudos de caso, atividades práticas, grupos de discussão e reflexão, para promover o engajamento ativo dos participantes.

Considerando que as escolas do município de Cariacica-ES realizam trimestralmente um dia de Jornada Pedagógica, conforme o calendário escolar, optaremos por aproveitar um desses dias de jornada para reunir os professores e implementar a presente proposta de Workshop. Isso proporcionará uma oportunidade conveniente para os professores se envolverem e se beneficiarem da formação proposta.

Temáticas a serem trabalhadas:

6. Introdução ao Ensino Religioso Contemporâneo:
 - Contextualização histórica e legislativa do Ensino Religioso no Brasil.
 - Abordagens pedagógicas atuais no Ensino Religioso.
7. Abordagem Prática: Integrando Conteúdo e Experiências:
 - Estratégias de ensino que promovem a reflexão e o diálogo sobre questões religiosas.
 - Utilização de recursos didáticos diversificados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.
8. Educação Inclusiva e Diversidade Religiosa:
 - Adaptações curriculares para atender às necessidades de alunos com diferentes crenças e origens culturais.
 - Promoção do respeito à diversidade religiosa e cultural na sala de aula.
9. Ética e Profissionalismo no Ensino Religioso:
 - Ética profissional e responsabilidade do professor de Ensino Religioso.

- Reflexão sobre a própria prática pedagógica e o desenvolvimento profissional contínuo.

10. Diálogo Inter-religioso e Construção de Pontes:

- Promoção do diálogo inter-religioso e da compreensão mútua entre diferentes tradições religiosas.
- Estratégias para construir pontes entre as diversas comunidades religiosas dentro da escola e na comunidade em geral.

Público-Alvo:

Professores de Ensino Religioso da rede pública de ensino, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e demais profissionais interessados na temática.

Duração:

O workshop terá uma duração de dois dias, com carga horária total de 16 horas, distribuídas em sessões teóricas e práticas.

Local e Data:

A Secretaria de Educação definirá o local e a data do workshop de acordo com a disponibilidade e logística.

Recursos Necessários:

- Sala de aula ou auditório equipado com recursos audiovisuais.
- Material didático e de apoio (apresentações, apostilas, etc.).
- *Coffee breaks* e alimentação para os participantes.

Avaliação:

Será realizada uma avaliação qualitativa ao final do *workshop* para verificar o alcance dos objetivos propostos, a satisfação dos participantes e possíveis sugestões de melhoria para futuras edições.

Considerações Finais:

Este *workshop* visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Religioso, oferecendo uma formação atualizada e alinhada às demandas da educação contemporânea. Acreditamos que a integração entre teoria e prática, aliada ao respeito à diversidade religiosa e à promoção do diálogo inter-religioso, são fundamentais para uma educação de qualidade e inclusiva. Esperamos que os participantes saiam do *workshop*

capacitados e inspirados a aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais tolerante e plural.



CONCLUSÃO

Em suma, a presente dissertação sobre "Formação Continuada dos Professores de Ensino Religioso: Práticas e Aprendizagem" destaca a importância de investir na capacitação contínua dos educadores nessa área específica. Ao longo deste estudo, examinamos as lacunas na formação inicial, a necessidade de uma abordagem mais prática e reflexiva, e a relevância de uma constante atualização diante das demandas em evolução do cenário educacional e sociocultural.

A importância de diversos aspectos abordados neste estudo é evidente. Primeiramente, destaca-se a percepção dos docentes sobre as lacunas educacionais em sua formação, bem como a relevância da formação profissional contínua em suas carreiras. Também é fundamental analisar a discrepância entre o planejamento dos professores e a realidade escolar, além das implicações da BNCC no currículo acadêmico.

Partindo desse pressuposto, é fundamental reconhecer o papel da formação docente nas instituições de ensino e sua influência no pensamento crítico e na prática pedagógica inovadora.

Os entrevistados revelaram que, durante sua formação universitária, não foram abordadas reflexões sobre o ambiente educacional em que iriam atuar, nem sobre a realidade escolar que enfrentariam, tampouco sobre sua prática pedagógica, o que resultou em uma aprendizagem principalmente baseada na experiência cotidiana. Isso leva os professores a se distanciarem cada vez mais das necessidades reais de ensino.

Nossa análise revela que a formação contínua não só aprimora as habilidades pedagógicas dos professores de Ensino Religioso, mas também fortalece sua compreensão das complexidades da realidade escolar e das demandas dos alunos. Portanto, defendemos a implementação de programas de formação continuada que promovam a integração entre teoria e prática, incentivem a reflexão crítica e ofereçam suporte para a adaptação às mudanças no contexto educacional.

Ao final, esperamos que este estudo contribua para o aprimoramento das práticas de ensino religioso, capacitando os professores a promoverem experiências de aprendizagem mais significativas e inclusivas para seus alunos, enquanto continuam a se desenvolver profissionalmente ao longo de suas carreiras.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- BATISTA, P. A. N. Libertação e Ecologia. A Teologia Teoantropocósmica De Leonardo Boff. Paulinas: 2001, 288 pp.
- BAPTISTA, P. A. N.; SIQUEIRA, G. DO P. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 55, 30 abr. 2020.
- BECKER, F. *Alternativas teóricas em aprendizagem*. Coletânea de Textos de Psicologia. São Paulo: HEM/CEFAM, SEC, n. 1, p. 63-90, 1990.
- BECKER, F. *A propósito da desconstrução. Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, v. 19, n. 1, 1994.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Formação de Professores? Da incerteza à Compreensão*. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.pgp?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.403, de 28 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer CNE/CP Nº: 12/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 116, 2 jan. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular para a educação básica*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Regimento Interno do STF de 1940*. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/ARQUIVO/NORMA/REGIMENTOINTERNO1940.PDF>. Acesso em: 17 set. 2024.

CARON, Lurdes. Formação de professores: *Ensino Religioso na História da Educação Brasileira*. São José: ICEP, 2016.

CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, Guilherme Paiva de.; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista ibero-americanas de Educación*. São Paulo, n. 2, p. 51-72, 2018.

CORDEIRO, A. R. *O ensino religioso no ensino fundamental a partir do “referencial curricular do paraná* (PARANÁ – 2018).  ltimo Andar, [S. l.], v. 23, n. 36, 2020. DOI: 10.23925/1980-8305.2020v23i36a1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/46799>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTA, Ant nio Max Ferreira da. *Um breve histórico do ensino religioso na educa o brasileira*. In: XVI semana de humanidades, 2008, Natal. Anais... Natal: XVI Semana de Humanidades, 2008.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educa o: Forma o de professores e inclusão. Brasil. In: C PICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). *Sujeito, Educa o Especial e integra o*. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Aut noma de México, 2010.

GABRIEL, Fábio Ant nio; SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira da; PEREIRA, Ana Lúcia. *O ensino religioso na BNCC Revista Temas em Educa o*, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL JACQUELINE SODRÉ. *Projeto Político Pedagógico*. Cariacica, Espírito Santo: Editora Escolar Municipal Jacqueline Sodré, 2023.

FAGUNDES, M. B. *Aprendemos valores éticos*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIGUEIREDO, An sia de Paula. *Ensino Religioso: tendências pedagógicas*. 2.ed. 56 Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, S. *O Sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica*. 2012.

FREITAS, Eliane Maura Litting Milhomem de. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral*, v. 13, p. 459-476, 2021.

FREIRE, Paulo. Conscientiza o: teoria e prática da liberta o: uma introdu o ao pensamento de Paulo Freire. Tradu o de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade São Paulo*: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GANDHI, Mohandas K. *Minha missão – Ética, Política e Espiritualidade*. Coletânea de artigos e palestras escritos por Mahatma Gandhi. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

GOMES, Edilene Batista. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2021.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso: esperanças e desafios - reflexões da práxis no cotidiano escolar*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

INCAPER. Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. *Programa de assistência técnica e extensão rural referência*. PROATER 2020 – 2023. 2020. 54 p. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/MEDIA/INCAPER/PROATER/MUNICIPIOS/CARIACICA.PDF>. Acesso em: 20 set. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Educação Religiosa*. Champagnat: Curitiba, 2002a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Vozes: Petrópolis, 2002b.

JUNQUEIRA, Sergio. A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sergio; WAGNER, Raul. (Org.). *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 121-135, 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97*. Projeto CNE/UNESCO 914brz1009.2. Brasília, 2023.

LEITE, Luciana Medeiros. *Ensino religioso na educação: as possibilidades de mediação a partir do conceito da diversidade religiosa em uma escola pública do Distrito Federal*. 2015. 38 f., il. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LIMA, Luiz Alves de. O ensino religioso e a Confessional idade. *Revista de Catequese*, São Paulo: Salesianas, 7(28):14-21, out./dez. 1984.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis Praxis*, [S.l.], v. 13, n. 1, jun. 2021. P. 459. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27893>. Acesso em: jan 2024. Doi: doi:<http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.13.01.DS03>.

MANTOAN, Maria Tereza Engler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 4 março. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5º Ed. - São Paulo: Atlas S.A., 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 02/1988, de 07 de abril de 1988. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 31, 15 abr. 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 824, 9 jul. 2010a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 07/2010, de 13 de julho de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 34, 15 dez. 2010b.

MUÑOZ, Franciso Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 233-250.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL [Site institucional]. 21 dez. 2018. *Artigo 26: Direito à educação*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/81970-artigo-26-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, L. B. de; RISKE-KOCH, S.; VON DEN BERG, I. de A. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares* / [Orgs.] Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria José Torres Holmes. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. *O Catolicismo no Plural: A Congregação da Missão e a construção do ultramontaníssimo oitocentista*. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)* / Prefeitura Municipal de Cariacica - ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012.

REIS, Fernando Soares dos; SARDAGNA, Helena Venites. In: HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites. (Orgs.). *A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora , 2020.

RODRIGUES, E. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. In: *Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2013.

RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de lá investigación*. 6 ed. México: McGrall-Hill/ Interamericana Edirotes, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites. A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades [recurso eletrônico] / Fernando Soares dos Reis; Helena Venites Sardagna (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora , 2020.

SIGNORELLI, Glaucia; ANDRÉ, Marli. Da iniciação à docência ao trabalho em sala de aula: contribuições do PIBID. In: Marcia Machado de Lima e Odete Burgeile (orgs.). *Iniciação à docência e PIBID: novos contornos para a formação de professores no Brasil?* Porto Velho, RO/ Fundação Universidade Federal de Rondônia U NIR EDUFRO. 2022. 189 p.

SILVA, Anderson Brasil da. *Reconfigurando a lógica do saber: uma nova perspectiva do ensino religioso* / Anderson Brasil da Silva. - João Pessoa, 2018.

SILVA, Odair Vieira da. *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

SILVA, R. A. M. A formação continuada para professores/as de ensino religioso: questões relacionadas à diversidade cultural religiosa e às ciências das religiões. *Davar Polissêmica*, v. 17, p. 153-167, 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

URÂNIA. *A importância da valorização do professor no ambiente escolar*. Disponível em <https://horario.com.br/blog/a-importancia-da-valorizacao-do-professor-no-ambiente-escolar>. Acesso em 25 mar. 2023.

ZAGOTTO, Daniela Leal. *Ensino religioso curricular no Município de Cariacica* / da proposta aos registros docentes na EMEF “Professor Cerqueira Lima” / Daniela Leal Zagotto. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

ZAGOTTO, Daniela Leal. Ensino religioso e o desafio da prática curricular no município de Cariacica. *REFLEXUS*, v. 15, n. 2, 2021. p. 421. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/2453>. Acesso em: 21 abr. 2024.

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO POR E-MAIL FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

Carta de Apresentação por E-mail.

A/C

Sra.

Dirigente da instituição de Ensino

Região de Cariacica.

Meu nome é

Sou professor de Ensino Religioso.....

Venho através deste e-mail, solicitar a senhora diretora permissão para realizar uma pesquisa em sua instituição, para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa de mestrado, o qual tem seus objetivos “[...]”.

PPGCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Solicito os seguintes dados:

1. Número total de professores de Ensino Religioso;
2. Número total dos professores;

Essas informações são de extrema importância para compor as primeiras direções da minha pesquisa, que será enviado aos cuidados do Comitê, desta forma, peço permissão da dirigente para convidar os professores a participarem da pesquisa. Saliento de forma redundante o nome da instituição e dos envolvidos na pesquisa serão preservado em todos os momentos da dissertação.

Atenciosamente,

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Sexo: () Masculino () Feminino Data de nascimento:/...../.....

Endereço:

Bairro: Cidade.....

Telefone para contato: (.....).....E-mail:

Título do Protocolo de Pesquisa: “.”.

Subárea de investigação: Educação.

Pesquisador responsável:

Avaliação de risco da pesquisa:

() Risco Mínimo () Risco Baixo () Risco Médio () Risco Maior.

Objetivo e Justificativa:

Informações Adicionais:

Para essa pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Serra,...../...../.....

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa



APÊNDICE C: CADASTRO DE PROFESSORES

Professor A

1. Idade: 26 anos Sexo: F (x) M ()

2. Formação Acadêmica em Pedagogia.

Estácio de Vila Velha

Cidade: Cariacica

Ano de conclusão: 2016

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? (x) sim () não
(x) especialização ()mestrado ()doutorado

Área: Ensino Religioso

Ano de conclusão: 2020

4. Escola(s) que atua: 2

Carga horária semanal: 20 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 2 anos

Professora B

1. Idade: 30 anos Sexo: F (x) M ()

2. Formação Acadêmica: em Pedagogia

Universidade de Vila Velha - UVV

Ano de conclusão: 2018

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? (x) sim () não
(x) especialização ()mestrado ()doutorado

Área: "Ciência da Religião"

Ano de conclusão: 2014

4. Escola(s) que atua: Atualmente em três escolas, sendo duas da rede Municipal e uma Estadual.

Carga horária semanal: 40 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 5 anos

Professora C

1. Idade: 44 anos Sexo: F (x) M ()

2. Formação Acadêmica em Pedagogia

Universidade Federal do Espírito Santo. - UFES - Vitória

Ano de conclusão: 2001

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? (x) sim () não
(x) especialização (x) mestrado () doutorado

Área: Mestrado em Ciência da Religião,

Ano de conclusão: 2018

4. Escola(s) que atua: Atualmente em três escolas, sendo duas da rede Municipal e uma Estadual.

Carga horária semanal: 40 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 14 anos

Professora D

1. Idade: 54 anos Sexo: F (x) M ()

2. Formação Acadêmica em Matemática

Estácio de Sá da Bahia

Ano de conclusão: 1999

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? (x) sim () não
() especialização () mestrado () doutorado

Área: Possui pós-graduação em Ensino Religioso

Ano de conclusão:

4. Escola(s) que atua: Trabalha há 14 anos como efetivo em uma única escola da rede municipal.

Carga horária semanal: 20 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 14 anos

Professor E

1. Idade: 61 anos Sexo: F ☐ M ☒

2. Formação Acadêmica em artes

Universidade Estadual Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória

Ano de conclusão: 1995

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? (x) sim () não
() especialização () mestrado () doutorado

Área: Ensino Religioso

Ano de conclusão: 2012

4. Escola(s) que atua: Trabalho atualmente em uma única escola, onde fico o dia todo.

Carga horária semanal: 40 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 23 anos

Professora F

1. Idade: 36 anos Sexo: F ☒ M ☐

2. Formação Acadêmica em Educação Física

Instituto de Ensino Superior – FAVI, - Vitória.

Ano de conclusão: 2009

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? ☐ sim ☐ não
☐ especialização ☒ mestrado ☐ doutorado

Área: Ainda não consegui fazer nenhum curso de especialização.
Instituição:

Ano de conclusão:

4. Escola(s) que atua: Trabalho atualmente em duas escolas da rede pública. Sou contratada.

Carga horária semanal: 40 horas/aula

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 1 ano

Professor G

1. Idade: 45 anos Sexo: F ☐ M ☒

2. Formação Acadêmica:

Universidade Castelo de Branco Realengo-UCB do Rio de Janeiro,

Ano de conclusão: 2000

3. Pós Graduação

Possui curso de pós-graduação? ☐ sim ☐ não

☐ especialização ☐ mestrado ☐ doutorado

Área: Não tenho nenhuma especialização em Ensino Religioso, mas cursei outra faculdade de pedagogia com Pós- Graduação em Educação Inclusiva.

Período: diurno/ vespertino e noturno

Tempo de atuação na rede escolar: 18 anos.

APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual foi sua percepção em relação ao processo de sua formação inicial como educador?

- Professor A: “eu enfrentei consideráveis desafios ao ingressar na rotina escolar devido à instrução limitada recebida na faculdade. A desconexão entre a teoria acadêmica e a prática do ensino cotidiano é uma lacuna significativa que precisa ser preenchida. Nós, professores de Ensino Religioso, costumávamos fazer uma graduação em uma área específica da educação e depois uma pós-graduação em ensino religioso, porém, esse processo era vago e ineficiente, deixando lacunas graves na aplicação em sala de aula. Hoje, é possível fazer uma graduação direcionada à educação religiosa.” “o que a gente aprende na faculdade é muito teórico, mas quando chega na escola, a realidade é bem diferente. Faltou preparação para lidar com o dia a dia da sala de aula. Eu tive que aprender na prática, porque a formação inicial não abordou muitos aspectos que realmente enfrentamos”.

2.

- Professor B: “observei que ser docente é como enfrentar um desafio monumental a cada dia, até que eu desenvolva as capacidades e habilidades necessárias. Muitas dessas competências, percebo agora, não foram adquiridas durante minha formação inicial, mas sim através da experiência cotidiana na escola. Como professor de Ensino Religioso, sinto a falta de uma formação sólida e contínua que me permita adaptar minhas aulas à realidade escolar”. “ser professor é como enfrentar uma batalha diária. Todos os dias são um desafio, especialmente no início. Muitas das habilidades que eu uso hoje, aprendi sozinha, na escola. A faculdade não preparou a gente para isso, foi muito superficial. O aprendizado mesmo vem com o tempo, com a experiência”
- Professor C: “compartilho que meu primeiro ano como professora efetiva foi extremamente frustrante. Percebi que meu estágio foi minha única exposição significativa à realidade escolar durante o curso, o que acabou sendo insuficiente para me preparar adequadamente para o ambiente escolar. Quando fiz o curso de pós-graduação em ensino religioso, não imaginava que seriam necessários tantos atributos para dar aulas nessa área. É uma disciplina complexa e enfrentamos poucos recursos na formação continuada, o que muitas vezes me

deixa perdido." O meu primeiro ano foi extremamente frustrante. O estágio foi praticamente a única vez em que tive contato com a realidade de uma escola durante o curso, e isso não foi o suficiente. Quando me tornei professora efetiva, percebi o quanto eu ainda precisava aprender. Não me senti preparada para o que encontrei".

- Professor D: “minha formação foi frustrante e me decepcionei muito. Aprendi tudo o que sei na prática”. a formação inicial foi muito distante do que vivemos na escola. Foi um choque. Precisamos de mais prática durante a faculdade"
- Professor E: “minha formação foi superficial me deixou se nenhum preparo”. "Tive que me virar no início, porque o que aprendi na faculdade não refletia o que enfrentamos na escola. A gente acaba se adaptando, mas a formação poderia ter sido bem mais próxima da realidade".
- Professora F: “minha formação inicial foi completamente desmotivadora”.
- Professora G: “a minha primeira formação apresentou graves lacunas e falhas acadêmicas, que só puderam ser superadas com a prática docente e a realização de cursos complementares após a faculdade”.

2. De que forma seu planejamento pedagógico e os projetos para as aulas de Ensino Religioso são adaptados para atender à realidade específica da escola em que você trabalha?

- Professor A: “tento fazer meu planejamento sempre vinculado em fazer meu aluno se conhecer, ver o mundo que ele pertence, a matéria de ensino religioso é uma das matérias, que as crianças menos gostam por ser muito teórica e eu tento levar ela mais para ludicidade e para o universo de vivencia do aluno”.
- Professor B: “meu planejamento depende da turma em que vou trabalhar se observo a turma e acho que não tem interação já não sigo com o planejamento”.
- Professor C: “meu planejamento é influenciado pela dinâmica da turma em que estou trabalhando. Se percebo que não há interação entre os alunos, opto por não seguir com o planejamento inicial. “como professora de ensino religioso,

reconheço a importância vital do planejamento para o sucesso das minhas aulas. Quando não me dedico a esse processo, percebo que a fluidez do ensino é comprometida, e sinto uma falta de direção nas respostas dos alunos. Embora eu faça questão de planejar meticulosamente cada aula, devo admitir que, ocasionalmente, me deparo com obstáculos ao abordar determinados temas, em parte devido à realidade específica da escola onde leciono”.

- Professor D: “eu elaboro minuciosamente o planejamento de todas as minhas aulas, inclusive considerando como posso integrar meus alunos com necessidades especiais. No entanto, devo confessar que raramente avalio as aulas diretamente com os alunos, uma prática que estou considerando iniciar”. “como professora de ensino religioso há alguns anos, percebo que ainda enfrentamos desafios significativos quanto ao reconhecimento pleno dessa disciplina como componente curricular nas escolas. Embora a legislação reconheça sua legitimidade, ela muitas vezes é tratada como uma disciplina de apoio, sem o devido valor e reconhecimento”.
- Professor E: “eu sempre planejo minhas aulas em parceria com outros professores. Reconhecemos a importância da cautela ao lidar com assuntos religiosos nos dias de hoje”.
- Professora F: “sempre colaboro com outros professores ao planejar minhas aulas. E tenho muito cuidado quando vou tratar de diferentes religiões”.
- Professora G: “meu planejamento é cuidadosamente elaborado considerando os objetivos definidos pelos documentos e pela escola, além da realidade em que a escola está inserida. Utilizo a música, familiar aos meus alunos, para envolvê-los de forma espontânea nas aulas. Sempre incorporo questões atuais e temas relevantes para a vida social dos alunos”.

3. Quais são suas considerações sobre as implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Ensino Religioso dentro do currículo acadêmico?

- Professor A: “busco aderir à BNCC, especialmente à versão de 2017, pois ela se empenha em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos”.
- Professor B: “sempre me pauto pelos princípios da BNCC ao realizar minhas atividades pedagógicas”.
- Professor C: “mesmo com todas as transformações nos últimos anos, sendo um avanço a sua obrigatoriedade pela BNCC, que busca padronizar sua abordagem

em todo o país. Entretanto, também evidencia retrocessos, como a dificuldade em discutir abertamente o tema religioso em sala de aula, principalmente devido ao preconceito em relação a determinadas crenças”.

- Professor D: “minha principal preocupação com a BNCC é que ela busca nivelar o currículo em todo o Brasil, mas cada escola tem sua própria realidade e cultura. É essencial compreender a singularidade de cada localidade. Essa preocupação se deve ao fato de que, muitas vezes, as ideias parecem perfeitas no papel, mas a implementação na prática é outra história”.
- Professor E: “acredito que a BNCC deveria esclarecer de forma mais abrangente os objetivos das aulas de Ensino Religioso, em vez de restringi-los, e destaco a importância de uma formação mais robusta e específica para os professores”.
- Professora F: “sinto uma profunda decepção em relação aos redatores da base, pois parece que nunca estiveram presentes em uma sala de aula. “como educadora, vejo a necessidade de tornar a BNCC mais dinâmica, especialmente para os professores de ensino religioso. Precisamos de uma formação continuada mais específica, alinhada com o que está previsto na base curricular, para que possamos aplicar os princípios da BNCC de maneira eficaz, mesmo em contextos escolares diversos”.
- Professora G: “acredito que a BNCC deveria esclarecer de forma mais abrangente os objetivos das aulas de Ensino Religioso, em vez de restringi-los, e destaco a importância de uma formação mais robusta e específica para os professores”.

4. Considerando a relevância da formação continuada para o aprimoramento profissional, como você avalia a qualidade e a eficácia da formação continuada oferecida em sua escola para os professores de Ensino Religioso?

- Professor A: “a formação continuada tem sido realizada com maior frequência para os professores do Ensino Religioso, sendo ofertados apenas para professores regentes de turmas de ensino fundamental e uma participação em seminário uma vez por ano”
- Professor B: “a escola proporciona encontros de formação continuada, mas é sempre a mesma coisa, com palestras extremamente teóricas e maçantes, nos prejudicando professores de Ensino Religioso que precisamos sempre alinhar teoria e prática”.

- Professor C: “existe, sim, formação continuada, mas totalmente fora da realidade da escola na qual estamos inserido”.
- Professor D: “a formação continuada é feita ao longo do ano, mas não tem um feedback com os professores para realmente ser avaliado se essa formação está de acordo ou o que é preciso para ela ser melhorada, mesmo um professor já formado precisa ter consciência do seu trabalho. Com mais de 20 anos de experiência, destaco a necessidade de uma formação continuada renovadora para os professores de Ensino Religioso. Você enfatiza a importância de uma estrutura curricular mais criativa, que privilegie conteúdos voltados para a religiosidade, visando melhor atender às demandas desse campo específico da educação”.
- Professor E: “é importante desenvolver uma formação continuada interdisciplinar, pois reconheço que o Ensino Religioso se beneficia da integração com outras disciplinas para enriquecer a compreensão dos alunos”.
- Professora F: “a formação de professores no município de Cariacica tem evoluído significativamente, mas acredito que ainda há espaço para melhorias e renovações. É preciso uma formação que esteja alinhada com a realidade específica de cada escola, levando em consideração seus contextos sociais, culturais e educacionais”.
- Professora G: “como educador, acredito firmemente na necessidade de inovação na formação continuada dos professores de Ensino Religioso, tanto na escola em que trabalho quanto no município de Cariacica”.

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual foi sua percepção em relação ao processo de sua formação inicial como educador?
2. De que forma seu planejamento pedagógico e os projetos para as aulas de Ensino Religioso são adaptados para atender à realidade específica da escola em que você trabalha?
3. Quais são suas considerações sobre as implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Ensino Religioso dentro do currículo acadêmico?
4. Considerando a relevância da formação continuada para o aprimoramento profissional, como você avalia a qualidade e a eficácia da formação continuada oferecida em sua escola para os professores de Ensino Religioso?

