

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

DANILO DE SOUSA CEZARIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O
ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(BOM JESUS - ALTO SERTÃO PARAIBANO)**

RECIFE - PE

2025

DANILO DE SOUSA CEZARIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (BOM
JESUS - ALTO SERTÃO PARAIBANO)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Silverio Leal Pessoa

RECIFE - PE

2025

C425f Cezario, Danilo de Sousa.

Formação docente e construção de práticas pedagógicas para o ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental (Bom Jesus-Alto Sertão Paraibano / Danilo de Sousa Cezario, 2025.
185 f. : il.

Orientador: Silverio Leal Pessoa.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Doutorado em Ciências da Religião, 2025.

1. Ensino religioso (Ensino fundamental) - Bom Jesus (Paraíba).
2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDU 37.014.523(81)

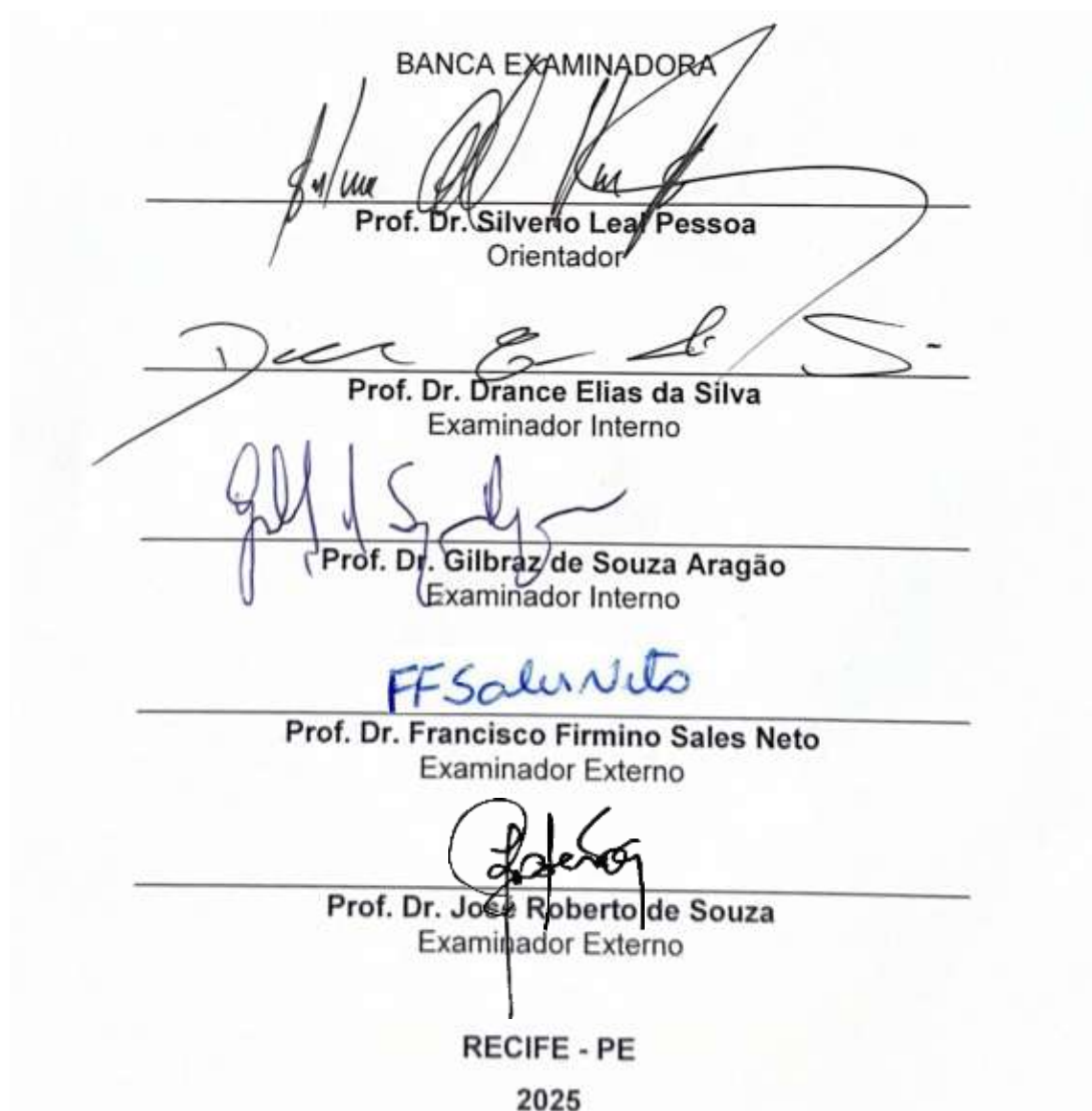
Pollyanna Alves - CRB-4/1002

DANILO DE SOUSA CEZARIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (BOM
JESUS - ALTO SERTÃO PARAIBANO)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Ciências da Religião.

Linha de Pesquisa: Tradições e Experiências Religiosas, Cultura e Sociedade



*Em memória de **Maria Monteiro de Jesus**,
minha avó paterna, a quem dedico esta
tese.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, por fazer-se presente em todos os momentos de minha vida, como também por ter colocado anjos/amigos ao meu redor.

A minha mãe **Lourdes** e ao meu pai **Djacir** que, com amor, sempre me educaram e me mostraram o sentido simples da vida.

A minha avó **Maria Monteiro** (*in memoriam*), que foi alfabetizada por professores de programas sociais já depois de aposentada. Como também, por suas magníficas histórias de botijas, tesouros e almas assombradas, tornando-se essencial para a escolha do tema desta investigação.

Ao meu grande amigo, **Wanderson Bezerra**, pelos incentivos transmitidos antes e durante a realização deste doutorado.

Às minhas irmãs **Djenane** e **Djanny**, que tanto me apoiaram nas horas difíceis durante minha jornada como doutorando, contribuindo de forma amorosa na minha construção moral e intelectual.

Às minhas amigas **Michelle**, **Aparecida**, **Monike**, **Lindayana**, **Alecsandra**, que tanto me apoiaram nas horas difíceis durante minha jornada como doutorando, contribuindo de forma amorosa na minha construção moral e intelectual.

As minhas **primas** e **tias**, que de maneira singela me apoiaram e fizeram de alguma maneira, principalmente nos jogos de sueca, tudo ficar mais leve.

Aos meus amigos **Francisco Vieira** (*in memoriam*), **Graciano Lacerda**, com quem compartilhei cafezinhos e bons momentos de distração entre o processo de escrita de um capítulo e outro.

Ao **Dr. Sales Neto** e a **Dra. Dinara Chacon**, amigos de longas datas, com quem compartilhei meus conhecimentos durante a graduação e pós-graduação.

Aos meus colegas e amigos de trabalho em **Bom Jesus** e em **Cachoeira dos Índios**, que, com amor e carinho, me acolheram e me trataram como “filho da terra”, auxiliando-me durante alguns procedimentos acadêmicos.

As minhas “secretárias” **Danuzia**, **Luana**, **Gracinha**, **Daucicleia**, **Léia** que me ajudaram no meu trabalho ou na minha casa, facilitando minha rotina diária.

Aos meus amigos da **FASP/FSF/FASC**, com quem compartilhei momentos de afeto e conhecimento, ampliando meu universo e meu vocabulário.

Aos **professores/colaboradores** desta pesquisa, que de maneira significativa, abrilhantaram este trabalho e me concederam o prazer de escuta-los e aprender cada vez mais com suas experiencias de sala de aula e de vida.

A **Escola Maria do Carmo Gonçalves**, que na Gestão de 2023/2024 abriu suas portas e possibilitou a realização desta pesquisa.

As Secretárias de Educação **Kalliety Lacerta** e **Ana Maracajá**, por serem mulheres iluminadas e que acreditam no poder revolucionário da EDUCAÇÃO!

Aos **professores da UNICAP** que ministraram com tanto esmero as disciplinas durante esses quatro anos de curso.

A professora **Zuleica Dantas**, que me acolheu no início deste Doutorado de maneira afetuosa e cordial, fazendo o início desta trajetória mais singela.

A Banca Examinadora, no nome de **Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão**, **Prof. Dr. Drance Elias da Silva**, **Prof. Dr. Francisco Firmino Sales Neto** e **Prof. Dr. José Roberto de Souza**, que de maneira singela leram, avaliaram e argumentaram sobre o desenvolvimento desta tese.

Aos **funcionários da UNICAP** que, com toda sua cordialidade, receberam-me de braços abertos e me fizeram ver o outro lado do doutoramento.

Aos que de maneira simples e singela contribuíram para esta tese, tenham meu afeto e meu carinho, que todo o amor e cuidado seja refletido de maneira grandiosa nas vidas de cada um.

E, finalmente, ao meu orientador, **Dr. Silverio Leal Pessoa**, que contribuiu de maneira generosa, séria e sábia nas discussões desta tese, sempre norteando-me mediante as dificuldades.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa investigou a relação entre a formação docente e a construção de práticas pedagógicas para o Ensino Religioso (ER) a partir da atuação profissional de pedagogos que têm lecionado esse componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, situada na cidade de Bom Jesus, Alto Sertão paraibano. Ao longo dos capítulos, abordou-se os desafios enfrentados por esses professores, em função das tensões entre uma tradição católica de perfil colonial e as demandas atuais por um exercício livre, plural e democrático da religiosidade em nosso país. Para tanto, considerou-se o ER um componente curricular sensível e complexo, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual professores licenciados em Pedagogia lecionam o ER junto a outros componentes base. Em termos teóricos, fez-se o uso dos conceitos de *campo* e *habitus*, formulados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983; 1994; 1999; 2000; 2001; 2007), sistematizado na ideia de *habitus professoral*, a partir do qual foi analisado esse campo profissional docente, em diálogo com os estudos das Ciências da Religião. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, recorrendo ao método descritivo, complementado em uma pesquisa bibliográfica sobre o ER. Além disso, foram realizadas entrevistas com cinco pedagogos que ministram aulas em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida escola. Conclui-se que o processo de formação inicial e continuada desses pedagogos não tem dado a atenção necessária para o Ensino Religioso, resultando em práticas pedagógicas que carecem de abordagens mais contemporâneas e eficazes para o ER junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Bom Jesus; Alto Sertão paraibano.

ABSTRACT

This research investigated the relationship between teacher training and the construction of pedagogical practices for Religious Education (RE) based on the professional work of pedagogues who have taught this curricular component in the Early Years of Elementary School at the Maria do Carmo Gonçalves Municipal School of Early Childhood and Elementary Education, located in the city of Bom Jesus, Alto Sertão region of Paraíba. Throughout the chapters, the challenges faced by these teachers were addressed, due to the tensions between a Catholic tradition with a colonial profile and the current demands for a free, plural and democratic exercise of religiosity in our country. To this end, RE was considered a sensitive and complex curricular component, especially in the Early Years of Elementary School, in which teachers with a degree in Pedagogy teach RE together with other core components. In theoretical terms, the concepts of field and habitus formulated by the French sociologist Pierre Bourdieu (1983; 1994; 1999; 2000; 2001; 2007) were used, systematized in the idea of teacher habitus, from which this professional teaching field was analyzed, in dialogue with studies of Religious Sciences. The methodology used was qualitative research, using the descriptive method, complemented by a bibliographical research on RE. In addition, interviews were conducted with five pedagogues who teach classes in the Initial Years of Elementary School at the aforementioned school. It is concluded that the process of initial and continued training of these pedagogues has not given the necessary attention to Religious Education, resulting in pedagogical practices that lack more contemporary and effective approaches to RE in the Initial Years of Elementary School.

Keywords: Religious Education; Teacher Training; Pedagogical Practices; Bom Jesus; Alto Sertão da Paraíba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ensino Religioso no século XIX.....	39
Figura 2 - Disciplina de Educação Moral e Cívica.....	44
Figura 3 – Diálogo entre tradições religiosas.....	54
Figura 4 – Competências do Ensino Religioso Para o Ensino Fundamental.....	86
Figura 5 – Localização da área de estudo: Alto Sertão Paraibano.....	112
Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves.....	129

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Eventos importantes para o Ensino Religioso (1810 - 1891)	33
Quadro 2 – Desafios e Superações Ensino Religioso.....	50
Quadro 3 – Avanços recentes e perspectivas futuras do Ensino Religioso.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ER - Ensino Religioso

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB - Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

CEE/PB - Conselho Estadual de Educação da Paraíba

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PP - Projeto Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CES - Câmara de Educação Superior

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

MEC - Ministério da Educação e Cultura

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

FSF - Faculdade São Francisco de Cajazeiras

FAFIC - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras

CFP - Centro de Formação de Professores

UFPB - Universitário da Universidade Federal da Paraíba

ISEC - Instituto Superior de Educação de Cajazeiras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNERS - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	26
1.1 O Ensino Religioso inserido em uma História da Educação no Brasil	27
1.2 Desafios, superações e avanços recentes no campo do Ensino Religioso	46
CAPÍTULO 2: ENSINO RELIGIOSO À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	60
2.1 Da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	62
2.2 A presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	71
2.3 Abordagens interdisciplinares e transversais no Ensino Religioso	78
2.3.1 Interdisciplinaridade	78
2.3.2 Transversalidade.....	81
2.4 Diversidade no Ensino Religioso	85
CAPÍTULO 3: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO	90
3.1 Formação de professores: dos estudos iniciais ao processo de formação continuada.....	91
3.2 Identidades profissionais docentes no Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano	102
3.3 Formação de professores para o Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano	108
CAPÍTULO 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ALTO SERTÃO PARAIBANO	125
4.1 Professor de Ensino Religioso tem religião?	128
4.2 A construção inicial da profissão docente: o que sabem os pedagogos sobre os documentos oficiais?	135
4.3 Experiência e ação: as práticas pedagógicas no Ensino Religioso em Bom Jesus	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE	180
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO ..	180
APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada – Natureza Biográfica (Trajetória)	181

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu processo de formação, a docência foi idealizada como a concretização de um voo que partia da teoria para a prática. Diante de relevantes discussões teóricas sobre a educação, percebi ali as inúmeras e possíveis conexões com o meu ofício: professor. Traçando os caminhos em direção à prática docente, pude construir saberes e experiências pedagógicas com o intuito de proporcionar o melhor para os meus alunos, alicerçando uma formação cada vez mais sólida como professor-pedagogo-pesquisador. Ao adentrar a sala de aula, consegui entender/sentir o amplo desenvolvimento pedagógico que a prática docente era capaz de me proporcionar. Ainda que a Pedagogia não tenha sido minha primeira opção acadêmica – antes, entre 2009 e 2013, cursei Licenciatura em História – e, afirmo que foi uma decisão profissional acertada, porque possibilitou o meu envolvimento mais direto com os saberes e as práticas docentes.

Dentre tantas lembranças da minha Graduação em Pedagogia, realizada entre 2011 e 2014, lembro-me nitidamente das calorosas discussões em torno da obra de Paulo Freire (1982), dialogando sobre as possibilidades, dificuldades e anseios dos professores dentro e fora da sala de aula, bem como as querelas e pelejas a serem enfrentadas dentro do contexto educacional; Zabala (1998), que traz um conceito de educação, para além da formalização da profissão, ampliando os significados e sentimentos da ação docente; Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003), analisando sobre a história da Pedagogia e da educação no contexto mundial e na realidade brasileira;

Ainda, Tardif (2002), ampliando os enredos sobre o trabalho docente dentro da perspectiva das interações humanas e elencando um encontro entre teorização e prática na docência como profissão; Dermerval Saviani (1999; 2008; 2009; 2011) e sua propositura da Pedagogia histórico-crítica, para além dos métodos tradicionais e novos, derivando de uma concepção que entrelaça educação e sociedade em uma construção dinâmica; Alarcão (1996), trazendo à luz diálogos sobre a natureza do trabalho pedagógico, para além da gestão democrática da escola pública; Selma Garrido Pimenta (2020), problematizando o lugar do professor reflexivo no Brasil e a formação do estágio docência; Libâneo (2001; 2010), refletindo sobre a didática na Pedagogia e dos pedagogos no Brasil, bem como trazendo conceitos importantíssimos sobre a dinâmica do trabalho docente.

Mediante as inúmeras leituras sobre o processo de formação do educando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passei a me questionar como ocorria essa formação educacional no que se refere à dimensão religiosa, especialmente, considerando a contribuição das Ciências da Religião para uma educação em torno das religiões e das expressões da religiosidade. Questionava-me sobre a necessidade de discutirmos os fundamentos teóricos e práticos para este campo do saber, visto que já existiam fundamentos consolidados para os mais variados componentes curriculares, mas as diretrizes específicas para o Ensino Religioso eram ainda limitadas. Esses questionamentos ficaram adormecidos por algum tempo, na medida em que precisei dar prioridade a outras demandas educacionais e profissionais. Contudo, a partir do ano de 2019, quando passei em um concurso público para a cidade de Bom Jesus, localizada no Sertão da Paraíba, essas inquietações voltaram à tona, em virtude de minha atuação no Ensino Religioso em uma turma de 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por vislumbrar a sala de aula como um espaço de atuação central na reflexão pedagógica, passei a realizar pesquisas sobre a prática do ER nos Anos Iniciais, visto que, tanto na formação inicial quanto na continuada, não tive acesso a qualquer material bibliográfico que alargasse as discussões metodológicas sobre tal componente curricular e que pudesse nortear minhas ações. Não podemos esquecer, conforme propõe Tardif (2002), que a sala de aula é o local onde fazemos, contamos e recontamos nossa história. Nesse sentido, ao vivenciarmos momentos com os alunos, proporcionamos uma relação de identidade, incorporando a consciência de nós mesmos e fortalecendo o reconhecimento do contexto e das realidades sociais em que estamos inseridos.

Com efeito, visualizar a sala de aula como um campo de aprendizado contínuo me fez perceber que a prática do Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil é resultado das discussões, mudanças e lutas políticas, econômicas e culturais ao longo de sua história. Por muitos séculos, o pensamento cristão e o objetivo de conversão religiosa influenciaram amplamente as práticas pedagógicas no país. Mesmo que, ao longo do tempo, o ER tenha se tornado uma disciplina escolar, reconhecida por meio da resolução nº 2/1998 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental, o que se verifica é uma herança dessa prática colonial na formação educacional de perfil religioso no Brasil (Silveira; Junqueira, 2020).

Isso me levou a propor uma pesquisa de doutoramento que contemplasse a observação sobre a prática docente de pedagogos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, na cidade de Bom Jesus, Alto Sertão paraibano, por encontrar-me atuante nos Anos Iniciais, como docente polivalente, lecionando, dentre outros componentes, o ER. Para tanto, levando em consideração que existe uma lacuna crucial na formação docente do pedagogo no que tange às questões da prática do Ensino Religioso. A partir do estudo e da análise das experiências ocorridas na referida escola, onde eu atuo como pedagogo, parto do ponto de vista que uma formação docente sistemática e crítica é imprescindível para o estabelecimento de um Ensino Religioso plural e inclusivo.

Esta investigação pedagógica, portanto, considerou a relação indissociável entre a formação e a prática como um aspecto indispensável para a atuação de pedagogos durante o exercício da docência, particularmente no ER, junto ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Proponho que uma formação específica para o tema das religiões e das religiosidades está na base de uma prática docente capaz de romper com colonialismos e de efetivar um Ensino Religioso coerente com as demandas sociais e com a pluralidade religiosa de nosso tempo.

Logo, os participantes da pesquisa são pedagogos pois, como já exposto, observadas as lacunas existentes durante a formação inicial e as inconsistências na formação contínua no que tange o componente de Ensino Religioso no âmbito da Pedagogia, percebemos que se impõe como tarefa necessária o estabelecimento de investigações e reflexões como esta acerca da formação e da prática docente de pedagogos para o ER, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesses termos, inúmeras questões puderam ser formuladas a respeito das bases legais, das concepções teóricas e das metodologias a partir das quais tal profissional pode fundamentar sua atuação nesse componente curricular. Entre as quais, destacamos: qual o lugar social e histórico do Ensino Religioso no Brasil? O que tem expressado os documentos legais norteadores do Ensino Religioso? Qual formação teórica têm recebido os pedagogos para atuarem no Ensino Religioso? Quais experiências e práticas pedagógicas eles têm mobilizado para efetivar uma base educacional religiosa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? De modo imprescindível, essas

questões devem se constituir como preocupações centrais para os profissionais da Pedagogia, sejam/estejam eles professores ou pesquisadores do campo, no que refere ao Ensino Religioso.

Diante de tais questionamentos, escolhi para a realização da pesquisa a cidade de Bom Jesus, na Paraíba, porque é onde tenho atuado como pedagogo, habilitado para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa delimitação espacial da pesquisa decorre, pois, do meu próprio exercício enquanto docente no Alto Sertão paraibano, além dos fatores sócio-históricos constitutivos da identidade cultural pela qual me posiciono no mundo. Essas características fazem de mim um agente atuante com o *habitus professoral* dentro do *campo* social dessa região (Bourdieu; Passeron, 2011). À vista disso, detenho o conhecimento prático de alguns elementos que estruturam o funcionamento do sistema educacional de ensino na referida localidade.

Dessa forma, esta tese dialoga com minhas próprias experiências como professor pedagogo atuante no componente de ER em uma turma do 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Bom Jesus e, ainda, como Supervisor Escolar na vizinha cidade de Cachoeira dos Índios, ambas situadas no Alto Sertão paraibano. Além disso, sou docente das disciplinas de Didática e Filosofia da Educação no Ensino Superior, algo que me faz enxergar a dimensão formativa de pedagogos como um agente participante e em constante movimento. Os saberes construídos ao longo dos quinze anos atuando como agente educacional, em diferentes práticas educativas, despertaram pensamentos reflexivos acerca de como as identidades profissionais e as concepções políticas dos professores influenciam no ato educativo, principalmente quando se trata da Educação Religiosa, na qual atuei como docente durante cinco anos nos Anos Iniciais e cinco anos nos Anos Finais.

No que se refere ao recorte espacial da pesquisa, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2024), Bom Jesus é uma cidade do interior paraibano, com 2.286 habitantes, situada na região geográfica imediata e intermediária de Cajazeiras, fronteira dos estados da Paraíba e do Ceará. O decreto Lei nº 3.096 de 05 de novembro de 1963 emancipou a cidade que, antes, era um distrito da cidade de Cajazeiras. Sua localização no extremo Oeste da Paraíba, em área do semiárido brasileiro, a inclui no chamado Alto Sertão paraibano, distando pouco mais de 500 km da capital João Pessoa. Segundo a própria Prefeitura Municipal, o nome Bom Jesus seria uma homenagem ao padroeiro da cidade: o

Sagrado Coração de Jesus, havendo claramente uma dimensão religiosa, nomeadamente católica, na constituição da identidade dos sujeitos que ali têm nascido ou decidido ali viver.

Por sua vez, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves é um espaço escolar municipal, estando localizada na área urbana do município de Bom Jesus e tendo sido inaugurada no ano de 1980. Atualmente, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, possuindo como indicador de aprendizagem o conceito 4,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Possui duas turmas de Educação Infantil, com 37 alunos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano, duas turmas de 3º ano, duas turmas de 4º Ano e duas turmas de 5º ano, totalizando 130 alunos. Todas as turmas funcionam no período matutino. Também possui turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que funcionam no período vespertino. Destarte, nesse cenário escolar, procuramos refletir acerca das práticas pedagógicas no Ensino Religioso (ER) no Alto Sertão Paraibano, visto que o ER deve desempenhar um papel significativo no contexto educacional, promovendo a compreensão das diferentes religiões e contribuindo para a formação ética e cidadã dos estudantes.

Isso posto, surgiram indagações que, a todo o tempo, procuramos responder durante a realização da pesquisa. Pontualmente, centramo-nos na questão a seguir: de que maneira as práticas docentes de pedagogos apresentam contemporaneidade ou tradição no componente de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola na cidade de Bom Jesus no Alto Sertão Paraibano? Para lançarmos luz a esse questionamento central que a pesquisa recorreu, buscamos analisar quais são as formações recebidas e os direcionamentos tomados durante as ações para efetivação ou não da devida Educação Religiosa (ER) por parte de pedagogos que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de uma cidade do Alto Sertão Paraibano. Isso pressupôs considerarmos suas próprias vivências religiosas, suas formações para atuarem no componente curricular, o conhecimento que dispõem sobre a legislação que rege a temática e, fundamentalmente, como esses aspectos incidem sobre as práticas que desenvolvem em sala de aula.

Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi analisar a construção das práticas pedagógicas de pedagogos no Alto Sertão Paraibano, mais especificamente na

cidade de Bom Jesus, no que tange à atuação no Componente de Ensino Religioso (ER) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema educacional municipal, compreendendo o papel da escola na efetivação dos processos de influência, formação e ações educacionais. De modo mais específico, buscou-se compreender historicamente e socialmente os processos da História da Educação, da Pedagogia e do Ensino Religioso no Brasil; descrever e analisar as contribuições dos documentos normativos oficiais em nível nacional e que oferecem direcionamentos para o Ensino Religioso (ER) no Brasil, com destaque para a cidade Bom Jesus no estado da Paraíba; analisar o percurso da formação docente, inicial e continuada, na cidade de Bom Jesus, nomeadamente na Escola Municipal Maria do Carmo Gonçalves, sobre o Ensino Religioso; problematizar a formação e as práticas docentes dos pedagogos polivalentes no componente de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Alto Sertão da Paraíba na cidade de Bom Jesus, refletindo como essas práticas apresentam contemporaneidade ou tradição no Ensino Religioso.

Para alcançarmos esses objetivos foi preciso considerarmos que a História do ensino escolar no Brasil tem sido marcada por um longo processo de implementação política, social e cultural – e, neste caso, também religiosa – impondo um sistema educacional enraizado nos pressupostos ideológicos do período histórico vivido, a fim de explorar uma classe em benefício das classes dirigentes e dominantes (Saviani, 2011). A tentativa de romper com esse paradigma vem marcando e transformando constantemente o processo de formação reflexiva de professores ao longo dos processos que definem e consolidam a teoria e a prática docente atualmente (Alarcão, 1996). É neste prisma que a presente pesquisa se utilizou das teorias e pensamentos de autores da educação para alavancar e conceituar pontos pertinentes do estudo de doutoramento, considerando que a educação é o primeiro passo para que possamos trilhar novos horizontes em busca do conhecimento e da ciência.

Por estarmos dialogando com autores dos campos das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, utilizamos os conceitos de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu para alicerçarmos o campo das relações entre os agentes e suas práticas educacionais, analisando o *habitus professoral* no âmbito das práticas do ER nos Anos Iniciais por pedagogos. A natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, não estática, que denominamos *habitus professoral*. Assim sendo, estrutura estável se for uma atividade exercida por

meio de uma única estruturação; acontecimento singular se for uma atividade que tem uma estrutura para cada momento de efetivação. As inúmeras discussões sobre as maneiras e modos pelos quais os professores aprendem a lecionar e suas relações dialógicas com suas salas de aula configuram o que afirma Bourdieu: a dinâmica coesa entre os conceitos de campo e *habitus* (Bourdieu, 2000; 2007).

Nas discussões sobre *habitus professoral*, conceito estabelecido a partir das ideias de Pierre Bourdieu, deve-se entender que o *habitus* é a síntese do ser e estar na profissão docente, referindo-se às disposições, crenças, valores, experiências que definem as formas como os sujeitos compreendem o mundo e vivenciam a realidade social. Para tanto, Silva (2005, p. 158) corrobora que o conceito de *habitus*, particularmente o *habitus professoral* “[...] faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática”. Neste sentido, refere-se às maneiras de como o professor estabelece a sua práxis docente, sendo o resultado de todo o processo de vivências e convivências dentro do campo educacional. Bourdieu (1999) nos auxilia a perceber que as práticas de cada professor em sala de aula ultrapassam os horizontes dos simples saberes práticos docentes e, como uma configuração mais plural, passam a configurar um *habitus*. Podemos dizer que experiência e *habitus* dialogam:

O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa. (...) E é exatamente por isso que se acredita que *habitus* e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes (Silva, 2005, p. 157-158).

Neste sentido, os professores pedagogos que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) possuem seu espaço estruturado repleto de posições hierarquizadas, que, em alguns momentos, apresentam combates travados em torno de demandas sociais específicas e, em outros momentos, configuram a posse de determinados capitais culturais e sociais impregnados pelas suas vivências e estudos. Assim, as organizações específicas de um campo, como a escola e a sala de aula do pedagogo dos Anos Iniciais, perpassam estratégias que dominam a prática do trabalho docente, articulando estratégias de reprodução, dominação e subversão do campo profissional entre professores veteranos e professores iniciantes. O *habitus professoral* é, de certa maneira, iniciado mediante a reprodução das atividades dentro

do campo escolar no fazer do agente professor. Tal dinâmica se configura nas inúmeras relações dialéticas com os agentes da escola, sejam eles: colegas de trabalho, alunos, pais e responsáveis, gestores, comunidade escolar, dentre outros. Para tanto, entende-se que *habitus* alimenta o *campo* e o *campo* alimenta o *habitus* (Bourdieu, 2000; 2007).

Em termos metodológicos, para compreendermos o campo educacional e o *habitus professoral* desses pedagogos, utilizamos alguns movimentos investigativos relacionados à composição do Ensino Religioso enquanto componente curricular. Essa preocupação direcionou a análise dos documentos oficiais que regulamentam a oferta da educação religiosa em uma Escola de Ensino Fundamental no município de Bom Jesus, tais como: o Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Orgânica do Município, as Resoluções sobre o direcionamento do Ensino Religioso da Secretaria de Educação e o Projeto Político Pedagógico da Escola, com o intuito de efetivar a coleta empírica deste trabalho.

Assim sendo, essa documentação que legisla e regulamenta as práticas docentes, especialmente no ER, será uma base empírica importante para a reflexão aqui proposta, na medida em que nos auxiliará na compreensão do lugar do Ensino Religioso em uma História da Educação no Brasil; na percepção da curricularização do ER na educação básica, nomeadamente pública, no país; no entendimento das diretrizes legais que orientam a formação e a atuação do pedagogo para o ensino de conteúdo religioso; e, por fim, na compreensão das práticas pedagógicas que têm sido efetivadas na Escola Municipal Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa de doutoramento é caracterizada como sendo de abordagem qualitativa, recorrendo ao método descritivo, complementada uma sistematização bibliográfica e um mapeamento documental para gerar a compreensão dos direcionamentos normativos que os participantes recebem para efetuar suas práticas no Ensino Religioso (ER). Segundo Bauer e Gaskell (2002), é através da pesquisa qualitativa que se torna possível analisarmos os fenômenos através de aspectos singulares da amostragem selecionada. Para os referidos pesquisadores, esse procedimento de análise é razoavelmente mais crítico e emancipatório, pois busca compreender e, ao mesmo tempo, defender algumas

interpretações dos atores sociais do mundo e os reflexos de suas ações neste. Os autores evidenciam que uma pesquisa qualitativa é,

[...] o resultado de **um encontro empírico com o mundo**, especificado pelo tempo e espaço, que foi organizado pelos pesquisadores de maneira transparente. Para a pesquisa qualitativa, a confiabilidade é indicada pela a) triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências; b) pela clareza dos procedimentos; c) pela construção do corpus e d) pela descrição detalhada (Bauer; Gaskell, 2002, p. 482, grifo nosso).

A construção dos aspectos bibliográficos e documentais serão distintos em virtude de serem compreendidos em duas categorias, sendo estas, respectivamente, o arcabouço teórico-metodológico e os manuscritos de caráter normativo, legislativo ou curricular que predispõem as instituições de ensino selecionadas. À vista disso, no que concerne ao primeiro, a presente pesquisa emerge a partir da demanda de delimitar o estado do conhecimento acerca da temática nos últimos anos em diálogo com as obras basilares dessa área. Para tanto, com a pretensão de subsidiar o *corpus* documental desta tese, assume-se também como percurso metodológico a construção de um Estado da Arte, sendo esse um tipo de pesquisa entendida como,

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Assim, esse mapeamento irá agregar a questão levantada a respeito da escassez de produções na área do ER lecionado por pedagogos nos Anos Iniciais. A hipótese que impulsionou essa investigação foi que, por decorrência do ER ser colocado à margem do processo formativo dos docentes e educacional dos educandos, cada vez mais haverá uma carência de investigações quanto à Educação Religiosa.

Outro ponto que pode ser colocado é a sensibilidade de realizar trabalhos nessa esfera escolar e acadêmica, uma vez que ainda existem muitos paradigmas em seu entorno. Ademais, o pesquisador que se coloca à disposição para adentrar em estudos sobre o tema, necessita ponderar as dimensões do conhecimento existente sobre o ER, pois teoricamente as Ciências da Religião concebem parâmetros para essa natureza do ensino. No entanto, os documentos normativos passam a respaldar uma dimensão que não coincide em sua totalidade com os ideais teóricos. Dessa forma, os cientistas desse campo do saber devem entender a importância de moderar as discussões sobre o ER para não gerar um revanchismo contra o Estado, principalmente quando este busca associar a fé como forma de assegurar o poder.

Ao adentrar na esfera documental, o caminho percorrido foi o de selecionar os documentos legislativos que certificam a Educação Religiosa no Brasil, posteriormente os elaborados para o estado paraibano pelo poder público. Em uma terceira instância entrou a compreensão da BNCC, das Propostas Curriculares da Paraíba e do Município de Bom Jesus, do Projeto Pedagógico (PP), para realizar uma triangulação das percepções abordadas por esses documentos no tocante ao ER. Considerando o exposto, buscou-se gerar um aporte bibliográfico-documental para analisar as evidências que os dados empíricos ofereceram, dessa forma os elementos das práticas no ER pelos pedagogos puderam ser investigados.

Em função disso, delimitou-se o espaço de coleta de dados, em uma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental público de Bom Jesus, cidade localizada no Alto Sertão paraibano. Cidade que dispõe de seis Escolas Municipais, que contemplam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, todas possuindo aulas de ER. No total, a partir do levantamento realizado, são dois historiadores que ministram aulas dessa disciplina para os Anos Finais da Educação Básica e vinte pedagogos para os estudantes do 1º ao 5º Ano escolar. Para que pudesse sistematizar e condensar a realização das entrevistas (Apêndice B) com um público-alvo atuante em um campo educacional específico, a pesquisa foi realizada em somente uma das escolas do supracitado município: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves.

A instituição de ensino escolhida para realizar a seleção dos participantes para as entrevistas semiestruturadas foi, então, a Escola Municipal Maria do Carmo Gonçalves, como já informado, por se tratar da escola campo de atuação do

pesquisador em questão. Por intermédio de uma sondagem prévia, obteve-se a informação que são seis pedagogos atuando na escola acima mencionada, contando com o próprio pesquisador/autor desta tese. Assim sendo, realizamos cinco entrevistas para compormos o *corpus documental* da pesquisa. As participações desses pedagogos estiveram condicionadas ao aceite registrado através da carta de anuência por parte da Secretaria Municipal, assim como, pela disposição e aceitação dos sujeitos participantes (os cinco pedagogos selecionados) a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente no Apêndice A.

Dessa forma, o *corpus* desta produção surgiu, portanto, das vivências do pesquisador em questão, o qual é membro do campo social dos sujeitos participantes, referente à comunidade de pedagogos que lecionam o Ensino Religioso (ER). Sobre isso, Bauer e Aarts (2002, p. 40) afirmam que a estruturação de um *corpus* “[...] garante a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo”. Os autores recorrem a tal argumento para respaldar a importância desse tipo de seleção do espaço amostral dos sujeitos participantes.

Assim, o agente pesquisador no campo passa a alterar o meio pela condição da sua existência nele e também é alterado para ter uma postura com rigor ético. Além de analisar, é analisado, pois modifica as variáveis que ora se movimentavam de uma determinada forma. Dado isso, considera-se que os professores participantes podem tentar modificar elementos de suas práticas pedagógicas por estarem sendo submetidos a uma pesquisa, assumindo claramente uma postura de positiva intervenção no espaço escolar.

Por fim, apresentamos a estrutura da tese, que foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, desde a presença dos jesuítas no período colonial até o cenário de final do século XX, permeado pela ampliação e diversificação das experiências religiosas. Propomos uma leitura histórica e social do ER enquanto componente curricular. A intenção foi percebermos o lugar do Ensino Religioso em uma História da Educação no Brasil, apresentando e discutindo a ação dos primeiros agentes, os dispositivos legais e as práticas pedagógicas que instituíram esse campo educacional no país. Além disso, por meio desse percurso histórico, procuramos refletir sobre os avanços e retrocessos a que o ER foi submetido, entre uma educação confessional e um Estado laico, no sentido de responder às demandas sociais por liberdade e diversidade religiosa. Para

isso, recorreremos a estudos sobre o tema da História da Educação e do Ensino Religioso, bem como aos principais decretos, leis e constituições nacionais que, ao longo do tempo, deliberaram sobre as diretrizes e os modos em que deveria ocorrer uma formação educacional religiosa no Brasil.

No segundo capítulo, dando continuidade à trajetória do Ensino Religioso no Brasil, no sentido de ser efetivado como um componente curricular, discutimos a situação mais recente dessa disciplina, ou seja, as definições legais que, nestas primeiras décadas século XXI, têm norteado o trabalho de pedagogos com as religiões e a religiosidade em sala de aula. Nossa preocupação foi o estudo dos princípios legais que regulamentam o ER e definem como esse conteúdo deve chegar às salas de aula das escolas brasileiras na atualidade. Com esse fim, temos como foco do capítulo o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante e recente documento, que tem sido cada vez mais inserido no espaço escolar e que tem direcionado as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Básica, particularmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Homologado em 2017 (para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental) e em 2018 (para o Ensino Médio), desde então, este documento tem ensejado debates críticos acerca dos conteúdos e procedimentos a serem empregados pelos professores, de modo que sua análise se torna central para entendermos as práticas pedagógicas aqui estudadas.

No terceiro capítulo, uma vez compreendida a constituição disciplinar do Ensino Religioso e analisado o principal documento que, atualmente, define os conteúdos mínimos para efetivar as aprendizagens desse componente curricular, discutimos um aspecto central no processo de constituição profissional dos pedagogos: a formação docente. Nossa intenção, é entendermos como os pedagogos estão sendo preparados para exercerem a docência no ER. Para isso, precisamos realizar um debate sobre a importância da formação inicial e continuada para a consolidação de saberes e para a efetivação de um *habitus professoral* que permita ao docente aplicar as regulamentações em vigor e, conseqüentemente, atender às expectativas contemporâneas da sociedade em relação a um Ensino Religioso crítico, plural e democrático. Para efetivarmos essa proposta, levamos em consideração os processos formativos das instituições que graduaram os pedagogos a atuarem na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em

Bom Jesus, com especial atenção aos cursos de Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

No quarto e último capítulo, chegamos ao ápice da discussão aqui proposta: a partir do diálogo com os professores pedagogos que atuam no componente curricular Ensino Religioso na Escola Maria do Carmo Gonçalves, analisamos a relação entre formação docente e práticas pedagógicas no ER. Nossa intenção foi refletirmos sobre a necessidade de uma formação específica e adequada para a atuação nesse componente curricular. Para alcançar este objetivo, se fez necessário um diálogo com os professores atuantes na referida escola, buscando perceber em sua trajetória como eles constroem práticas pedagógicas para o Ensino Religioso, tendo como fundamento analítico suas próprias vivências religiosas, suas formações docentes e seus conhecimentos acerca dos documentos normativos oficiais. Em grande medida, buscamos analisar como essas práticas pedagógicas efetivam diretrizes, procedimentos e ações em torno do Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano.

Por meio dessa reflexão, portanto, defendemos a tese que existe a necessidade de uma formação acadêmica específica – tanto inicial quanto continuada – para o Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia, de modo a fundamentar os pedagogos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em torno das religiões e das religiosidades, coerentes com a legislação em vigor, nomeadamente a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular, capacitando esses docentes a promoverem uma educação religiosa assentada na ideia de diversidade, isto é, no respeito à liberdade de crença e no reconhecimento do pluralismo das concepções religiosas.

CAPÍTULO 1: MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, por meio de uma abordagem histórica, apresentamos a trajetória do Ensino Religioso (ER) no Brasil, a partir de sua articulação a um contexto educacional mais amplo, por meio do qual evidenciamos as principais épocas, instituições e legislações que atuaram para o desenvolvimento de práticas educativas em torno das experiências religiosas em nosso país. No decorrer do texto, mais especificamente, analisamos os diversos aspectos sociais e políticos que têm permeado essa jornada educativa, fornecendo uma melhor compreensão acerca do lugar ocupado pelo ER em uma História da Educação brasileira.

Inicialmente, discutimos as primeiras ações educativas e o progressivo estabelecimento do Ensino Religioso no Brasil, examinando o percurso histórico que moldou a presença dessa disciplina nas escolas brasileiras. Desde o período colonial, quando, a serviço da coroa portuguesa, os jesuítas desempenharam um papel na disseminação dos princípios e valores católicos junto às populações indígenas, até os tempos mais recentes, marcados por mudanças legislativas e pela ação de movimentos sociais em prol de uma diversidade religiosa, buscamos retratar os principais momentos dessa trajetória do ER ao longo do tempo.

Dedicamos especial atenção aos desafios enfrentados e às ações empreendidas para a consolidação e a valorização do Ensino Religioso nas escolas, tendo como referências as demandas sociais, os dispositivos legais e as práticas pedagógicas que conformaram cada iniciativa educacional aqui relatada. Abordamos, enfim, os avanços alcançados no ER, destacando as conquistas recentes que contribuíram para a sua consolidação enquanto campo de conhecimento e componente curricular. Enfatizamos esses avanços porque defendemos que eles têm resultado em uma abordagem mais inclusiva e pluralista, capaz de acolher as diversas tradições e matrizes religiosas presentes na sociedade brasileira.

Com isso, ao longo do texto, ressaltamos nosso entendimento de que o ER não deve ser interpretado como uma prática de “ensinar religião” ou de “doutrinar crianças e jovens”, nem como uma oportunidade de dar aulas específicas, para não dizer exclusivas, sobre uma determinada religião. Como defendido pelos estudiosos do tema, especialmente entre os cientistas da religião, o espaço escolar não deve ser utilizado para catequese, pregações ou discursos ideológicos. A sala de aula não é

lugar para proselitismos¹ e perseguições religiosas, em que se busque “provar a ascendência ou falência de nenhuma religião, seu papel social não consiste em fazer discípulos ou formar funcionário de nenhuma igreja, seu objetivo jamais deve ser confessional ou promover a catequese em seu espaço reflexivo” (Souza, 2015, p. 86).

Neste capítulo, portanto, traçamos uma história do Ensino Religioso no Brasil, com seus avanços e retrocessos ao longo do tempo. Essa abordagem contextual, na esteira de uma História da Educação, é essencial para que evidenciemos a necessidade de formação de uma consciência histórica acerca da importância de um Estado laico² e, conseqüentemente, da necessidade de uma escola aberta ao multiculturalismo³, aberta às diferentes realidades socioculturais que rodeiam o ambiente escolar. Buscamos oferecer uma visão ampla sobre a trajetória histórica do ER nas unidades educacionais no Brasil, contemplando tanto os desafios enfrentados quanto os avanços alcançados para a constituição de um campo disciplinar e escolar.

A discussão sobre a ministração de aulas de ER por professores pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reforça a importância de uma formação docente sólida e especializada nesse campo, visando a construção de uma educação religiosa inclusiva, enriquecedora e sensível às demandas e realidades dos alunos. Aspectos que acreditamos ser possível, neste primeiro momento de nossa reflexão, com o conhecimento histórico do lugar do Ensino Religioso em uma História da Educação no Brasil e, mais ainda, com a percepção do lugar da religiosidade na própria formação da sociedade brasileira.

1.1 O Ensino Religioso inserido em uma História da Educação no Brasil

Assumindo nomenclaturas e formatos específicos para cada época, o Ensino Religioso tem sido uma presença constante nas escolas do Brasil ao longo da História.

¹ O proselitismo refere-se à prática de promover e buscar ativamente a conversão ou adesão de outras pessoas a uma determinada crença religiosa, ideologia ou causa. Envolve tentativas deliberadas e persuasivas de convencer os outros a adotarem determinadas crenças, muitas vezes com o objetivo de aumentar o número de seguidores ou adeptos. O proselitismo pode ocorrer através de várias formas de comunicação, como pregação, evangelização, propaganda ou atividades de persuasão. É importante destacar que o proselitismo pode ser considerado controverso e pode gerar debates éticos e religiosos (Borin, 2018).

² Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades (CUNHA, 2013, p. 7).

³ O multiculturalismo é um conceito que se refere à coexistência e valorização de diversas culturas em uma sociedade. Ele reconhece e promove a diversidade cultural, respeitando e celebrando as diferentes tradições, costumes, valores e formas de expressão presentes em uma comunidade ou país (SILVA, 2009).

Desde os primeiros tempos da conquista e colonização da América portuguesa, quando os jesuítas realizaram um projeto missionário e utilizaram a educação como forma de difundir os dogmas católicos, sobretudo em relação aos povos indígenas, o Ensino Religioso esteve presente na educação brasileira (Saviani, 2008).

Naquele primeiro momento, que podemos situar entre os séculos XVI e XVIII, o ER assumiu a forma de cristianização, naquilo que o Padre Manuel da Nóbrega, na primeira expedição jesuíta à América, ainda no século XVI, nomeou de “conversão do gentio”. Em grande medida, isso significava uma ação de cristianização que era delegada à autoridade pontifícia como forma de justificar o poder estabelecido pelo controle português do território. Com efeito, a educação nesse período era implantada e ministrada por ordens religiosas, sobretudo a Companhia de Jesus, cujos sacerdotes são conhecidos como jesuítas, com a supervisão do governo, que não atuava diretamente como principal interessado e não sugeria uma proposta educacional específica. Cabia aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e conduzir esse processo de educação/conversão religiosa (Junqueira; Oliveira, 1998).

Segundo Junqueira e Oliveira (1998), essa fase se caracterizava por uma abordagem humanista, individualista e centrada nos valores do Renascimento, favorecendo a ideologia predominante e empregando métodos tradicionais. O Ensino Religioso era visto como uma questão de cumprir acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal, de modo que as instruções priorizavam a evangelização dos não católicos. A catequese desempenhava um papel disciplinador na transmissão de uma cultura voltada para a adesão ao catolicismo. Em outras palavras, estamos falando de um Ensino Religioso pensado como catequização, isto é, enquanto estratégia de conversão e cristianização, em detrimento das cosmogonias e expressões espirituais das populações nativas.

Nesses termos, com a chegada dos jesuítas, em 1549, estabeleceram-se as primeiras iniciativas em direção à educação religiosa no Brasil. A proposta fundamental dos chamados colégios jesuítas consistia em utilizar os ensinamentos religiosos, notadamente católicos, como meios para promover uma adequação aos costumes e à cultura dos colonizadores portugueses.

Segundo Severino (1986), nesse primeiro período, havia uma valorização de princípios éticos individualistas e sociais, destacando a prioridade da pessoa em relação à sociedade. Acreditava-se que a qualidade moral dos indivíduos influenciava

diretamente a qualidade moral da sociedade. Tanto a evangelização quanto a educação, com base na fé cristã, seguiram essa abordagem ao longo da história, permitindo que o Cristianismo e a Igreja coexistissem pacificamente com situações opressivas, como a escravidão e a exploração do trabalho. Essa perspectiva sugeria que tais circunstâncias objetivas existiam independentemente da vontade humana, desde que as consciências individuais se sentissem em paz, levando à crença de que nada poderia ser feito para alterar essas condições.

Percebe-se que a educação religiosa estava vinculada ao pensamento ideológico do Estado português, que favorecia uma elite e era concebida como um ideal das classes dominantes, baseada em seus valores e interesses. Sob essa perspectiva, tanto a escola quanto o educador estavam inseridos em um projeto unificado de poder, cujo objetivo era promover um ideal civilizatório que consistia na conversão do indígena, então considerado pagão; no controle da população de nativos e negros escravizados; e na exploração dessa população como mão de obra escravizada.

Assim, em colaboração com a Igreja, o governo português detinha o controle administrativo, levando-nos a compreender que a religião se tornou um dos principais instrumentos ideológicos do Estado, contribuindo para fortalecer a dependência da Igreja em relação ao poder político. Consequentemente, a instituição eclesiástica era o principal pilar do poder estabelecido, e o que se ensinava nas escolas era o ensino da religião Católica Apostólica Romana (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – PCN: ER, 2006).

Para entendermos o quê essa articulação entre Igreja e Estado representava nos primórdios da colonização, recorremos a ideia proposta por Riolando Azzi (2001), quando trata da “sacralidade do estado português” como elemento do “discurso da dominação colonial”. Portugal era uma nação católica e desenvolvia um projeto de conquista e controle de territórios ultramarinos a partir de um projeto civilizatório de levar os ideais de racionalidade das nações europeias para o chamado Novo Mundo, de modo que a conversão de uma população vista como pagã era um fator de justificação que encobria a violência e a exploração econômica dos povos nativos. Nas palavras do próprio autor,

Assim sendo, esse discurso ideológico fazia com que a dominação perdesse seu caráter radical de violência e desumanidade, apresentando-se, pelo contrário, com os títulos honoríficos de obra de civilização e racionalidade. Mediante a conquista lusitana, o “bruto” indígena seria transformado [pelo catolicismo] em ser puramente humano e verdadeiramente racional (Azzi, 2001, p. 190).

Percebe-se que esse modelo educacional religioso teve um impacto limitado na formação de cidadãos no Brasil, visto que a compreensão espiritual adotada pelos portugueses era superficial e encobria ideologias de dominação. A religião adotou os paradigmas aristotélicos, buscando uma ordem no universo que incluía uma parte perfeita e eterna. Sobre isso, Borin (2018) afirmou que, com base na visão difundida pelos colonizadores e líderes religiosos cristãos, o mundo ideal estava além do plano terreno, enquanto o caos e a imperfeição estavam presentes na ordem terrestre, que abrangia os nativos dessa terra, bem como os negros escravizados.

Os jesuítas adotaram uma abordagem pedagógica cujo objetivo era converter as pessoas ao catolicismo, que pressupunha o conhecimento linguístico para a transmissão do pensamento cristão e que fazia uso de orações e atividades manuais como transmissores da palavra religiosa. As aulas eram ministradas com base em valores catequéticos, o que gerava um proselitismo religioso. Assim, o Ensino Religioso ministrado por eles era essencialmente uma forma de doutrinação, com a realização de aulas de catequese destinadas aos nativos e aos negros ditos pagãos. Ainda que também existissem espaços para formação da população branca, sob responsabilidade dos jesuítas, o foco central de sua proposta educacional era promover uma verdade de fé baseada no conhecimento vinculado à religião cristã (Borin, 2018).

Se por um lado a presença jesuíta no período colonial representou a emergência histórica de um Ensino Religioso na América portuguesa, por outro lado ela moldou consciências religiosas por mais de 200 anos, entre a chegada dos jesuítas em 1549 e sua expulsão em 1759, quando o Marquês de Pombal determinou a completa retirada das ordens religiosas, entre as quais a Companhia de Jesus, dos territórios portugueses. Nesse intervalo, porém, observou-se a organização de aldeamentos indígenas, sob controle jesuíta, nos quais efetivaram-se colégios e oficinas de artes e ofícios que consolidaram o catolicismo como pensamento religioso dominante e a catequização como forma de ensino amplamente utilizado (Mattos, 2001).

É bem verdade que a Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa presente na colônia, mas os missionários jesuítas foram os mais presentes e atuantes no campo educacional. Conforme afirmou Henrique Matos, “os jesuítas foram os primeiros mestres e educadores do período da Colônia. Durante longo tempo terão absoluta liderança na área do ensino, empregando nisso seus maiores esforços e o melhor contingente de seus integrantes” (Matos, 2001, p. 137). Dessa forma, a Igreja tinha o interesse de evangelizar e impor a doutrina católica, de modo que o Ensino Religioso se baseava na catequese, com o objetivo de doutrinar indígenas, negros e as classes menos privilegiadas. As aulas de Ensino Religioso, portanto, eram ministradas por professores ligados à Igreja (Severino, 1986).

Entretanto, após a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias, em 1759, os espaços de educação religiosa, como os colégios jesuítas, foram retomados pelo Estado português. Essa separação entre o projeto colonizador português e o projeto missionário jesuíta estabeleceu um segundo momento para o Ensino Religioso, que teve seus contornos mais precisos no século XIX, sobretudo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808; a abertura dos portos brasileiros à Inglaterra e às nações amigas, em 1810; e a partir do processo que resultou na emancipação política do Brasil, em 1822, quando saímos da condição de colônia portuguesa para Império do Brasil. No período imperial, que representa uma segunda fase do Ensino Religioso no Brasil, a disciplina ainda era ministrada com base na fé expressa pela Igreja Católica Apostólica Romana, de acordo com as determinações oficiais do Império brasileiro que, vale frisar, descendia da família real portuguesa e, portanto, seguia padrões religiosos e valores morais oriundos do catolicismo português (Hilsdorf, 2003).

Nesse período, o Ensino Religioso ainda estava vinculado ao Estado, com o diferencial de o catolicismo ter se tornado a religião oficial do Império. O aspecto pedagógico da disciplina que, antes, era controlado e submetido à metrópole como um instrumento ideológico, devido ao poder patrimonial, cultural e social detido pela Igreja, de alguma forma se atualizou para continuar a existir. Casseb (2009) destaca que nosso primeiro texto constitucional abordou essa questão:

O texto da Carta Magna de 1824 mantinha a Religião Católica como a Religião oficial do império, o Ensino Religioso era desenvolvido como meio de evangelização dos gentios e catequese dos negros (aparelho ideológico), em concordância com os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal (Casseb, 2009, p. 69).

Nota-se que o objetivo do Ensino Religioso vai além das doutrinas religiosas tradicionais e históricas. Não obstante, conhecer como essas propostas estiveram em vigor em momentos históricos específicos nos ajuda a compreender como o ensino de conteúdo religioso não se desprende dos interesses políticos e das demandas sociais dos sujeitos envolvidos, particularmente, educadores e educandos. Isso não significa que as crenças devem ser descartadas ou desqualificadas, nem que todas as formas de sincretismo religioso sejam ingênuas e ineficazes. O que estamos querendo afirmar é que, muitas vezes, os cursos de formação de professores não ofereceram uma proposta clara aos futuros professores, da qual a História da Educação é uma boa ferramenta heurística para nos percebermos como momento atual de uma trajetória rumo a uma educação para a justiça social.

Quando confrontados com os desafios do cotidiano nas escolas, muitos professores apresentam argumentos puramente alinhados com os valores das religiões cristãs, o que pode resultar em conflitos desconfortáveis com as questões discutidas em sala de aula. Nesse sentido, conforme Junqueira e Oliveira (1998), os fundamentos do Ensino Religioso vão além do ecumenismo e do macroecumenismo, visam compreender o propósito do ser humano no mundo, dando sentido à sua existência e à sua busca por algo maior. E perceber criticamente como cada época fez essa leitura das religiões e da religiosidade nos auxilia a perceber continuidades e contingências entre as diferentes propostas de Ensino Religioso, especialmente no Brasil, cujo catolicismo é uma marca sociocultural profundamente enraizada.

É assim que podemos enxergar como, após a Independência, a Constituição Imperial de 1824 estabeleceu a religião católica como a religião oficial do Império e limitou a prática de outras religiões ao culto privado e doméstico. Segundo Cinfuentes (1989), observava-se uma significativa interferência do clero na política do país, assim como uma influência da autoridade civil em assuntos eclesiásticos. Isso ocorria por meio do amplo uso do privilégio do padroado, que consistia no direito de conceder benefícios eclesiásticos, e do beneplácito, que exigia uma licença imperial para a publicação de atos na Cúria. Assim, Dantas (2002, p. 36) afirma que “a Igreja perdeu

a autonomia e o Estado a sua legítima laicidade. O Estado tornou-se uma “vítima do regalismo (doutrina que defendia a ingerência do Estado em questões religiosas)”.

Observa-se um contexto em que a Igreja Católica desempenhava um papel proeminente, com uma história marcada por persistentes esforços para reintroduzir o Ensino Religioso nas escolas públicas, “ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais” (Cury, 2004, p. 185). Isso desencadeou um embate entre os campos político e religioso, ambos buscando autonomia para suas respectivas esferas – o religioso, para questões espirituais; e o político, para a educação pública sem a influência de um Ensino Religioso confessional. Essas disputas tiveram início em 1810, quando foram estabelecidos os tratados da primeira onda laica em relação à educação no Brasil.

Cunha (2017) descreveu alguns aspectos importantes para o desenvolvimento dessa questão religiosa no Brasil, entre os anos de 1810 e 1890, que expomos no Quadro 1 a seguir. Esses acontecimentos, inseridos dentro de um processo político de negociações e embates entre a Igreja e o Estado, trouxeram impactos diretos para a educação e contribuíram especificamente para a consolidação da disciplina de Ensino Religioso. Antes de discorrermos sobre isso, vejamos o quadro:

Quadro 1 – Eventos importantes para o Ensino Religioso (1810 - 1891)

Data	Religião – Política	Religião – Educação
1810	Monopólio religioso católico; Tolerância limitada aos cultos cristãos.	
1822 a 1842	Constituição: Simbiose Estado-Igreja Católica; Padroado unilateral; Ameaça de cisma religioso; Primeira proposta de concordata.	Escolas de primeiras letras com religião católica e moral cristã.
1837		Colégio Pedro II – religião no currículo.
1844	Antônio Ferreira Viçoso na diocese de Mariana (MG): ultramontanismo e reforço da simbiose Estado-Igreja Católica.	
1845		Petrópolis: escolas públicas com opção de Ensino Religioso católico ou protestante
1858	Segunda proposta de concordata;	
1861	Registro civil de nascimentos e de óbitos;	

	Registro de casamentos religiosos de não católicos.	
1866	Acesso de não católicos a cargos públicos.	
1855 a 1870	Interferência governamental nos negócios da Igreja Católica: noviços, bens imobiliários, currículo dos seminários.	
1869		Colégio Internacional, em Campinas (SP): primeira escola secundária com Ensino Religioso protestante.
1870	Espaço separado nos cemitérios públicos para católicos e não católicos; Manifesto Republicano: contra a "Igreja privilegiada".	
1872	Reconhecimento oficial da Igreja Presbiteriana da Corte.	
1872 a 1875	Rebelião dos bispos: processo, prisão, anistia.	
1874		Petição de Tavares Bastos, Quintino Bocaiúva e outros pelo fim do Ensino Religioso nas escolas públicas.
1878		Colégio Pedro II: dispensa de Instrução Religiosa para não católicos + juramento diferenciado.
1879		Município neutro: dispensa de Instrução Religiosa para não católicos nas escolas primárias públicas.
1881	Direito pleno de votar e ser votado para não católicos.	
1884		Juramento diferenciado para docentes, estudantes e funcionários não católicos das Faculdades de Medicina.
1890	Decreto 119-A: separação entre Estado e Igreja Católica Secularização dos cemitérios Casamento civil.	Ensino primário e secundário público laico no Distrito Federal; Supressão das cadeiras de Direito Público Eclesiástico das Faculdades de Direito.
1891	Constituição: Estado impedido de instituir, subvencionar e embaraçar cultos religiosos.	Constituição: ensino laico nos estabelecimentos públicos em todo o país.

Fonte: adaptado de Cunha, 2017.

Embora longa para constar no meio do texto – e não propriamente nos anexos – a descrição dos fatos históricos apresentados no Quadro 1 é fundamental para a compreensão da disciplina de ER, pois evidencia a complexa trajetória brasileira na transição de um Estado católico para um Estado laico, conforme estamos a refletir neste primeiro capítulo. Ao longo de todo o século XIX, o estabelecimento de posições políticas em torno do lugar a ser ocupado pela religião nas esferas de poder e da interferência estatal nos espaços educacionais deixam claro haver conflitos sobre a primazia do conteúdo religioso e sobre os modos como ele deveria ser ensinado.

A análise desses acontecimentos (Quadro 1) nos permite perceber como a interferência e a influência religiosa na esfera pública foram gradualmente diminuindo, culminando na consolidação de um sistema educacional laico, no qual as instituições de ensino buscaram ser independentes de confissões religiosas específicas. Além disso, o estudo desses eventos históricos possibilita a reflexão sobre a importância da liberdade religiosa, da separação entre Igreja e Estado e dos princípios de igualdade e respeito às diferentes crenças e religiões na sociedade brasileira contemporânea. Fica evidenciado que esse período histórico foi marcado por uma complexa interação entre os interesses políticos e religiosos, que resultou em mudanças na educação pública do Brasil, com momentos de avanço rumo à laicidade e, ao mesmo tempo, retrocessos que reforçaram a influência do catolicismo na esfera educacional.

Para entendermos o século XIX como uma segunda fase do Ensino Religioso no Brasil, é preciso estabelecermos algumas reflexões contextuais que se deram entre a passagem do século XVIII e XIX, dos quais os episódios relatados no Quadro 1, de alguma forma, decorrem. A expulsão dos jesuítas em 1759, dentro da política pombalina, liga-se a emergência do pensamento iluminista em Portugal. Conforme explicou Francisco Cambi (1999), em sua *História da Pedagogia*, no século XVIII, em toda a Europa, mas particularmente na França, ocorreram mudanças políticas e sociais que passaram a questionar e redefinir as formas de organização do poder e, conseqüentemente, redefiniram a vida social. Entre os fatores para essa mudança estavam a Revolução Francesa (1789-1799), que derrubou a monarquia naquele país; a consolidação de um pensamento ilustrado, de caráter racional e liberal; e o papel intelectual que esses filósofos iluministas assumiram na cena pública, ampliando as formas de conhecimento civil de tal modo que reformas educativas direcionaram a Europa, progressivamente, à laicidade.

Cada nação vivenciou esse processo de um modo particular, uns de modos mais transformadores do que outros, alguns mais lentamente do que outros, mesmo que, como afirma Cambi, “toda a Europa foi atravessada por um vento reformador no campo pedagógico, que agitou tanto as teorias como as instituições, mas de formas diferentes nas diversas áreas nacionais” (Cambi, 1999, p. 336). Como nação profundamente católica, Portugal vivenciou esse processo reformador iluminista de modo um pouco mais lento do que outras nações vizinhas. Não obstante, como afirmou Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003, p. 19-20),

De conformidade com os princípios do Absolutismo Ilustrado, Pombal vai editar, desde meados da década de 1750, um conjunto de medidas para afastar os jesuítas de seus cargos nas cúpulas administrativa e eclesiástica do reino e instruir novas práticas culturais e pedagógicas nas instituições e no cotidiano da população.

Foi nesses termos que o reformismo pombalino resultou na expulsão dos jesuítas e que, especialmente ao longo do século XIX, questionamentos foram direcionados ao papel da Igreja no ensino em Portugal e Brasil. A vinda da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, fugindo de uma invasão napoleônica; a abertura dos portos coloniais para o mercado externo, em 1810; e a independência do país, em 1822, fazem parte de um mesmo processo histórico de alterações políticas e sociais vivenciadas na passagem do século XVIII para o século XIX. Nesse contexto de consolidação das ideias iluministas, o Ensino Religioso teve seu lugar questionado, embora não abolido, em prol de uma laicidade almejada: “a ação joanina [de D. João VI] na educação escolar acompanha a tendência geral apontada pela história da educação para os séculos XVIII e XIX, de perda pela Igreja da gestão da educação escolar para os funcionários do Estado” (Hilsdorf, 2003, p. 34).

Não por acaso, a primeira constituição do Brasil independente, em 1824, se preocupou com essa relação entre coroa e religião, de modo que as analogias entre Estado e Igreja se evidenciaram, também, na área educacional, visto que a Lei de Instrução de 1827 tratou sobre o ER nos seguintes termos: “Art. 6º – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...] e **os princípios de moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana** [...]” (Brasil, 1827, grifo nosso). Como se percebe, apesar dos questionamentos existentes, o regime de padroado que ligava a Igreja e o Estado era ainda um aspecto fortalecedor do

pensamento religioso católico no Brasil. Não podemos desconsiderar que um modelo de sociedade cristã, nomeadamente católica, fora transmitida por Portugal ao Brasil ao longo da relação metrópole e colônia, mantendo-se como raiz cultural e religiosa mesmo após a emancipação política no século XIX.

Assim sendo, a Constituição de 1824, outorgada durante o período imperial no Brasil, estabeleceu diretrizes para a organização do país, incluindo também nos aspectos relacionados ao campo da educação. Nesse contexto, a Constituição ainda destacava a relevância do ensino dos princípios da moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana. Essa ênfase na inclusão do ER como parte integrante do currículo escolar demonstra a influência significativa da religião, especificamente da religião católica, no sistema educacional da época. O Estado brasileiro reconhecia a importância da moralidade e dos valores cristãos no desenvolvimento dos cidadãos, e o ensino desses princípios era considerado essencial para a formação educacional. Como afirmou Luiz Antônio Cunha:

Após a independência, em 1822, o Império Brasileiro herdou de Portugal o regime do padroado, mantendo o catolicismo como religião do Estado. Em consequência, nas escolas públicas de todo o país, a doutrina católica impregnava todos os currículos em todos os níveis escolares. Os professores, por sua vez, eram obrigados a prestar juramento de fé católica, podendo ser punidos por perjúrio. O Código Criminal proibia a pregação pública de religiões diferentes da oficial e a difusão oral ou por escrito de ideias contrárias à imortalidade da alma, para o que previa penas de pecuniárias e de prisão (Cunha, 2014, p. 7).

Em meio a avanços e retrocessos em direção à laicidade na educação, Cunha e Fernandes (2012) ainda destaca que uma lei de 15 de outubro de 1827 reforçou o monopólio do catolicismo, instituindo o confessionalismo na educação infantil. Essa lei determinava que os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana fossem ministrados aos meninos, de acordo com a compreensão deles. Nesse aspecto, o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 6º, estabeleceu que os professores deveriam possuir quatro habilidades específicas para lecionar, além de realizar o ensino confessional:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil (Brasil, 1827).

Os professores ensinavam a ler, escrever, realizar operações matemáticas básicas e transmitir a moral cristã. A educação pública permanecia sob a influência da Igreja Católica, uma vez que a Igreja e o Estado mantinham vínculos políticos e sociais historicamente instituídos. O regime educacional da Igreja Católica moldava as mentes dos alunos com o objetivo de alcançar consenso (Cunha, 2017).

Diante do exposto, dois aspectos precisam ser considerados no contexto histórico aqui analisado: 1) na passagem do século XVIII para o século XIX, a despeito do racionalismo iluminista europeu, verificou-se no Brasil um modelo de ER confessional, isto é, centrado em uma mesma confissão religiosa, no caso o catolicismo, preocupada em transmitir visões de mundo, elementos de fé e práticas e valores próprios da Igreja Católica; e, em decorrência do primeiro aspecto, 2) a percepção de que o desenvolvimento do Ensino Religioso enquanto campo disciplinar voltado a uma prática escolar laica não foi um caminho plenamente linear, na medida em que passou por avanços e retrocessos em direção à laicidade, em função dos modos como o Estado brasileiro e a Igreja Católica interagiram quando o assunto se referia às práticas educativas.

Retomando o quadro 1, proposto por Cunha (2017), entre aproximadamente os anos de 1810 e 1890, o Brasil era um país com o catolicismo como religião oficial. A Constituição Republicana de 1891, por sua vez, através da Carta Magna, reconheceu a liberdade religiosa e defendeu a sua expressão. Nesse contexto, o Estado foi proibido de estabelecer cultos religiosos e de contribuir financeiramente com sua organização. Isso resultou no fim do Ensino Religioso obrigatório que estava presente em todos os níveis de escolarização naquela época. Isso quer dizer que foi somente com a chegada da República, em 1889, que a influência predominante do positivismo e dos militares provocou uma significativa mudança no cenário educacional brasileiro, iniciando uma nova fase do Ensino Religioso no Brasil, cuja marca foi a busca pela secularização do ensino.

Nesse momento, estamos falando de um entendimento de educação no qual poder e religião se misturavam e se faziam presentes nos espaços escolares, como pode ser observado na figura 1 abaixo, na qual a presença da cruz no centro da sala, reforça a importância da fé católica na formação escolar dos sujeitos, estando em posição de centralidade semelhante à posição do professor que está a ministrar a aula.

Figura 1 - Ensino Religioso no século XIX



Fonte: <https://www.abim.inf.br/t/ensino-religioso/>

Essa transformação foi objeto de intensos questionamentos por parte da Igreja. Porém, a Constituição de 1891 estabeleceu a separação entre as instituições religiosas e o Estado, proibindo o financiamento, restrição e apoio aos cultos religiosos por parte do Estado brasileiro (Brasil, 1891). A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, foi fortemente influenciada pelo positivismo e o jurista Rui Barbosa teve um papel significativo em sua promulgação. O artigo 72, parágrafo 6º do texto constitucional, foi baseado nos princípios de liberdade religiosa, encontrados na Constituição dos Estados Unidos. No entanto, sua interpretação também refletiu influências francesas, enfatizando o Ensino Religioso laico, que passou a ser responsabilidade de cada instituição religiosa.

Ao analisarmos a redação inicial da Constituição da República (1891), fica claro que o Ensino Religioso deveria ser ministrado apenas em instituições escolares específicas, ou seja, nas escolas confessionais, e não nas escolas mantidas pelo Estado. A busca pela liberdade, um dos ideais da Revolução Francesa já no século XVIII, foi posta em prática por meio da secularização do Estado. A proposta de laicidade estabelecida pela primeira Constituição Republicana não foi plenamente bem-sucedida durante a chamada República Velha, período que abrangeu os anos de 1889 a 1930. O catolicismo ainda exercia grande influência no Brasil, resultando no retorno do Ensino Religioso às salas de aula. A intenção da Igreja Católica era travar uma batalha para manter a religiosidade presente nos espaços públicos.

No ano de 1898, a aliança entre o Estado e a Igreja Católica foi restabelecida devido às pressões políticas e econômicas exercidas pela burguesia cafeeira paulista, durante o período da República. Contudo, no início do século XX, a Igreja Católica enfrentou um enfraquecimento significativo. Cunha (2017) destaca que essa perda de influência ocorreu em decorrência de um golpe imperialista britânico, o qual demandava maior liberdade para o culto prestado por igrejas reformadas no território brasileiro, desafiando a supremacia da Igreja Católica.

Esse momento foi marcado pelo crescimento das escolas evangélicas, que passaram a atender o público nos Ensinos Primário e Secundário. Notadamente as Igrejas Presbiteriana e Metodista se destacaram na área educacional, oferecendo uma qualidade de ensino reconhecida na ministração dos conteúdos programáticos. Cunha e Fernandes (2012) afirma que, embora a república laica aparentasse ter colocado o Brasil na lista de países em que o Estado não interferia nas questões religiosas, nem as favorecia nem as prejudicava, a realidade não correspondia a essa imagem. A laicidade não se traduziu em uma completa separação entre Igreja e Estado, de maneira que a interferência e influência religiosa persistiram em certos momentos da história brasileira.

Ao analisarmos os acontecimentos históricos que caracterizaram o período de transição de um Estado católico para um Estado laico no Brasil, percebemos que o processo de laicização foi marcado por um desenvolvimento lento e não desprovido de conflitos. A transformação envolveu resistências pelas relações de poder estabelecidas e, em resposta a elas, foram empreendidas outras relações de forças para possibilitar as mudanças necessárias. Esse processo foi fundamental para definir

claramente os limites entre a religião e a política, especialmente no que tange às relações entre o Estado e a Igreja Católica (Cunha, 2017).

Com a ocorrência da chamada Revolução de 1930, personificada na ascensão de Getúlio Vargas ao poder e que representa o fim da República Velha, houve mudanças significativas na relação entre a Igreja e o Estado, especialmente no que diz respeito ao Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse período, houve uma forte pressão da Igreja para retomar sua influência, em especial na primeira fase do governo Vargas, entre 1930 e 1937, a Igreja Católica se aproximou do governo e, por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, a instrução religiosa voltou a ser permitida nas escolas públicas. O decreto estabelecia o Ensino Religioso de forma facultativa nos estabelecimentos de ensino, tanto no Ensino Primário quanto no Secundário e no Ensino Normal.

O Decreto nº 19.941/1931 também ressaltava que os horários das aulas precisariam ser dispostos de forma que permitissem aos estudantes o “cumprimento exato de seus deveres religiosos” (Art. 7º) e não deveriam ser ministradas de maneira “a prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso” (Art. 8º). Os artigos 9º, 10 e 11 do referido Decreto determinavam que:

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução.

Assim, os artigos mencionados evidenciam a preocupação do governo em evitar tensões entre os professores de diferentes disciplinas, destacando-se o artigo 9º como um exemplo desse cuidado.

Na Constituição de 1934, ainda sob o governo Vargas, houve a reintrodução oficial da disciplina de Ensino Religioso na grade curricular das escolas públicas do Brasil. A legislação determinou que a oferta da disciplina ocorresse, porém, fosse facultativa para os alunos, ou seja, eles poderiam optar por participar ou não das aulas de Ensino Religioso. Uma novidade significativa foi a inclusão dessa disciplina

também nas escolas de ensino profissional, ampliando assim seu alcance e presença no sistema educacional do país (Brasil, 1934).

A Constituição de 1937, que inaugurou o período do Estado Novo imposto por Getúlio Vargas, período político que foi de 1937 a 1945, estabeleceu-se uma configuração das relações entre o Estado e a Igreja, determinando que o Ensino Religioso fosse incluído como uma disciplina no currículo regular das escolas primárias, secundárias e do ensino normal. Mas essa disciplina não poderia ser obrigatória para os professores, nem ter frequência compulsória por parte dos alunos (Brasil, 1937). Sobre isso, escreveu Luiz Antônio Cunha (2014, p. 9)

A Constituição de 1937 determinou a obrigatoriedade do Ensino Cívico, ao lado da Educação Física e dos Trabalhos Manuais, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas, sem o que estas não poderiam ser autorizadas ou reconhecidas. A obrigatoriedade da oferta do ER, prevista pela constituição de 1934, foi, então, substituída pela possibilidade desse ensino ser ministrado nas escolas públicas, como no decreto de 1931.

Outro documento que auxiliou no processo histórico do Ensino Religioso foi o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que estabeleceu a lei orgânica do Ensino Secundário, na qual incluía o Ensino Religioso como parte integrante da educação. As autoridades eclesiásticas ficaram responsáveis por definir os conteúdos e a didática dessa disciplina.

Saviani (2008) pontuou que, no contexto do Estado Novo, especificamente em 1945, houve uma proposta que resultou em um enfraquecimento ainda maior da presença do Ensino Religioso como disciplina curricular nas escolas. Nessa proposta, o ER deixou de ser obrigatório e passou a ser uma disciplina que poderia ser oferecida fora dos horários escolares. Essa mudança refletiu uma tendência de diminuir sua importância como parte integrante do currículo escolar. Ao tornar a disciplina não obrigatória e permitir que fosse oferecida fora do horário regular de aulas, sua inserção e abrangência no ambiente escolar foram reduzidas.

Após o Estado Novo, período conhecido como intervalo democrático, entre 1945 e 1964, o Brasil passou por uma reorganização institucional com a elaboração de uma nova Constituição, em 1946, caracterizada pelos princípios liberais, em grande parte influenciada pelos Estados Unidos. Essa influência ideológica liberal e democrática resultou na manutenção da disciplina de Ensino Religioso como

obrigatória nas escolas públicas, porém, oferecida de acordo com a confissão religiosa do aluno, respeitando assim a liberdade religiosa. No entanto, a matrícula na disciplina passou a ser facultativa (Saviani, 2008).

Assim como a Constituição de 1937, a Carta Magna de 1946 teve uma vida curta e fez poucas referências à questão do Ensino Religioso. O artigo 168, inciso V, estabeleceu que o ER seria uma disciplina opcional nos horários das escolas oficiais, ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, expressada por ele mesmo, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, delegou que as diretrizes e bases da educação no país seriam fundamentadas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Portanto, o ER não recebeu o reconhecimento devido, não sendo incluído como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Conforme o artigo 176, § 3º, inciso V, da Emenda nº 1/1969, o ER passou a ser de matrícula facultativa, com suas aulas ministradas nos horários regulares das escolas oficiais. Nesse período, também foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus no país, e definiu que o Ensino Religioso seguiria a mesma diretriz estabelecida pela Emenda nº 1/1969.

Isso porque, com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, a educação no Brasil passou por transformações significativas e traumáticas, ao longo dos 21 anos que os militares estiveram no poder, entre 1964 e 1985. O governo militar promoveu reformas no Ensino Superior já no ano de 1968 e, posteriormente, no Ensino de Primeiro e Segundo Graus no ano de 1971. Foram implementados leis e decretos com o intuito de condicionar e transmitir valores considerados fundamentais para a formação de uma consciência de cidadania.

Com o início do período da ditadura militar e a intensificação das políticas estatais, a educação passou a desempenhar um papel importante na conformação social. Nesse contexto, a disciplina escolar de Educação Moral e Cívica, que já havia sido proposta nos governos de Getúlio Vargas, foi reintroduzida por meio do Decreto 786/69, seguindo a linha de ação do regime ditatorial. Essa disciplina coexistiu com o Ensino Religioso, variando em importância ao longo do tempo (Cunha, 2007).

Figura 2 - Disciplina de Educação Moral e Cívica



Fonte: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748014/html/>

A disputa entre as duas disciplinas ficou evidente na reforma da legislação educacional do Ensino Básico em 1971, por meio da Lei 5.692. O artigo 7º dessa lei estabelecia a obrigatoriedade da inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos na educação básica. Em relação ao Ensino Religioso, ficou determinado que seria uma disciplina de matrícula facultativa, integrada aos horários normais das escolas públicas.

As escolas foram organizadas para promover desfiles, apresentações cívicas e o estudo dos heróis nacionais da história brasileira. Dentre os aspectos considerados importantes, destacados no Diário Oficial da União de 1968, o item 2.6 ressaltava:

A necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive o folclore), ao papel das etnias formadoras, e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo de virtudes morais e cívicas (Diário Oficial da União, 1968, p. 2856).

Sendo assim, é evidente que os governos autoritários tinham a intenção de controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses e ideologias. A educação tornou-se uma ferramenta poderosa nesse processo de imposição de valores e manipulação da sociedade. O objetivo era estabelecer uma visão de mundo alinhada aos ideais do regime, buscando controlar o pensamento crítico e promover uma mentalidade subserviente ao poder estabelecido. Dessa forma, a educação

assumiu um papel central na legitimação e perpetuação dos governos autoritários, influenciando diretamente a formação e o desenvolvimento dos cidadãos.

Durante a ditadura, portanto, houve uma nova aproximação entre o Estado e a Igreja Católica, utilizando a disciplina de Educação Moral e Cívica como meio de transmitir as ideias das duas instituições aos estudantes (Figura 2). A Igreja assumiu a responsabilidade de ensinar os princípios morais, que eram considerados fundamentais para a consolidação das forças militares, sua missão junto à Igreja era estimular e desenvolver o caráter dos estudantes. A intensificação das políticas estatais fez a educação desempenhar um papel importante na conformação social. Nesse contexto, reiteramos, a disciplina escolar de Educação Moral e Cívica coexistiu com o Ensino Religioso.

Apesar das oscilações entre as duas disciplinas, fica claro, principalmente pela longevidade do Ensino Religioso, que este estava mais enraizado. Tanto é verdade que a Constituição de 1988 não faz qualquer menção à Educação Moral e Cívica. A incompetência e a burocracia do Estado brasileiro permitiram que a disciplina de Educação Moral e Cívica sobrevivesse até 1993, quando finalmente foi revogada. No entanto, o que se destaca claramente no contexto da disputa pelo ER nas escolas públicas é a frágil fronteira entre o que é público e o que é privado no Brasil. Esse debate entre fé e moral, que ganhou forma na disciplina de Educação Moral e Cívica, não nos deixa perder de vista que a secularização era ainda uma perspectiva almejada, mas não plenamente alcançada. A presença da Igreja Católica na Comissão Nacional de Moral e Civismo demonstrava sua influência como agente organizador da disciplina de Educação Moral e Cívica (Hilsdorf, 2003).

Ao mesmo tempo, essa sequência de textos constitucionais, leis e decretos incidindo sobre o tema do Ensino Religioso demonstra uma preocupação do Estado brasileiro sobre o tema. O que se observa era uma constante redefinição sobre o lugar do ER no espaço escolar e, logo, na formação dos alunos. De um lado, um Estado preocupado em limitar o papel do catolicismo na formação moral dos sujeitos, de outro a Igreja buscando reafirmar sua primazia na formação a partir do pensamento religioso. Nessa terceira fase da trajetória do ER no Brasil até aqui traçada, dentro de uma História da Educação nacional, observamos um percurso de aproximadamente um século de poder político de matiz republicana, precisamente entre 1889 e 1988. Verifica-se, portanto, que estamos falando de um Ensino Religioso atravessado pela

discussão de moral e civismo, ideologicamente mobilizado pelos dirigentes e legisladores nacionais, tendo como referência o debate pela secularização do ensino de conteúdo religioso, especialmente cristão e católico.

1.2 Desafios, superações e avanços recentes no campo do Ensino Religioso

Durante as décadas de 1980 e 1990, sobretudo após o processo de redemocratização do país, ocorrido a partir do ano de 1985, transformações significativas foram operadas no contexto social, político e cultural do Brasil, que pouco a pouco procuraram deixar para trás estruturas de poder, mecanismos legais e formas de opressão instituídas pelos militares. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, e a aprovação da Lei nº 9.394, em 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novos caminhos começaram a ser traçados para as diretrizes e bases que regem a educação nacional, resultando em mudanças nas estruturas e no funcionamento escolar, incluindo o Ensino Religioso. Assim, essas mudanças tiveram um impacto direto na forma como a disciplina tem sido abordada e integrada ao currículo escolar atualmente.

Nesse sentido, é preciso considerarmos que estamos abordando um momento mais recente dessa trajetória do Ensino Religioso no Brasil, cujos impactos são mais amplos e estão mais visíveis na atual realidade do ER nos espaços escolares nacionais. Por essa razão, entendemos que se trata de um passado imediato que, pelas vinculações com o lugar do ER em nosso tempo, deve ser lido na chave dos desafios, superações e avanços recentes de nossa História da Educação: uma História do Tempo Presente, por assim dizermos. Daí, porque partimos desses marcos históricos de 1988 e 1996 para desenvolvermos esse segundo tópico deste capítulo, a partir dos quais a educação e os cursos de formação de professores atualmente podem abordar todas as discussões relevantes aos problemas contemporâneos, incluindo a formação humana e o próprio Ensino Religioso.

A Constituição brasileira de 1988, portanto nosso documento constitucional em vigor, aborda o Ensino Religioso, mantendo as características das constituições anteriores. A disciplina continuou sendo oferecida dentro da carga horária do Ensino Fundamental e a matrícula continuou sendo facultativa, ou seja, os estudantes tinham

a liberdade de escolherem se desejavam participar ou não das aulas de ER. Além disso, a Constituição estabeleceu que o Estado não deveria arcar com os custos dessa disciplina. Em seu artigo 210, inciso 1º, consta expressamente: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. No mesmo sentido, a Constituição de 1988 estabeleceu liberdade de consciência e de crença, permitindo o livre exercício e profissão de fé dos cidadãos, não cabendo ao governo agir para impor qualquer confessionalidade (Brasil, 1988).

Foi nessa perspectiva que, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A tramitação dessa lei contou com o diálogo de diferentes setores da sociedade civil que, após 1988, julgavam necessário atualizar os fins e os procedimentos a serem efetivados para o desenvolvimento da educação nacional. Como vimos no tópico anterior, diferentes leis com diretrizes educacionais foram elaboradas ao longo do século XX, mas o texto de 1996 tem o diferencial de responder a demandas de uma sociedade recém saída de um período ditatorial e de dialogar com um texto constitucional democrático e mais pluralista do ponto de vista do respeito à diversidade sociocultural do Brasil. Nesse documento, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão. Conforme o art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Portanto, ressalta-se a relevância do Ensino Religioso como um componente que pode contribuir para a formação básica dos alunos, em contraste com a abordagem do século XIX, anteriormente exposta. Por meio de cursos de formação de professores que promovam a discussão do tema de maneira hermenêutica, isto é, que interpretem as particularidades legais em função de seus usos contextuais

específicos, podemos alcançar uma aprendizagem mais significativa e emancipadora, que seja capaz de desenvolver habilidades como a livre expressão e a prevenção de preconceitos.

Particularmente, o art. 33 da LDBEN legislou sobre o ER, propondo-o enquanto ensino facultativo, sem ônus para o Estado. Porém, como apresentou Cunha (2016), dadas as pressões dos setores religiosos, especialmente católicos, o texto da lei foi alterado já em 1997. Através da promulgação da Lei nº 9.475/97, que modificou o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Religioso passou a ser estruturado de maneira a valorizar a diversidade religiosa e cultural existente na sociedade:

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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

O que podemos notar, apesar dos esforços para superar algumas questões das abordagens mencionadas, tanto em termos legais quanto pedagógicos, é que a atual regulamentação apresenta certa contradição em sua redação, tendo gerado controvérsias na sua implementação. Um ponto a ser destacado está no início da lei, que afirma: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão”, sendo paradoxal que uma disciplina seja considerada integrante da formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, seja de matrícula facultativa.

A nova redação da LDBEN reitera a inclusão da disciplina de Ensino Religioso como parte integrante do currículo das escolas de Ensino Fundamental, equiparando-a às demais disciplinas. No entanto, ainda não são regulamentados aspectos importantes, como os conteúdos a serem ensinados e os requisitos de formação dos educadores responsáveis por essa disciplina (Brasil, 1996). De qualquer forma, ela

põe em relevo um aspecto educacional importante no que se refere a chamar a atenção para o lugar do Ensino Religioso na formação escolar, isto é, que o ER deve ser posto em prática pelos professores, nomeadamente pelos pedagogos, como componente curricular importante para uma formação social.

Ao longo dos períodos históricos analisados, observamos que houve mudanças nas abordagens e regulamentações do Ensino Religioso. A laicidade proposta pela primeira Constituição Republicana de 1891 e, posteriormente, pela Constituição de 1988 trouxe novas perspectivas, buscando garantir a liberdade religiosa e promover a diversidade religiosa e cultural presentes na sociedade brasileira. Porém, ainda há desafios e contradições na atual normativa, como a questão da matrícula facultativa, que gera debates sobre o papel do Ensino Religioso na formação básica do cidadão. É essencial promovermos um diálogo aberto e amplo sobre o tema, considerando diferentes perspectivas religiosas, filosóficas e pedagógicas assegurando o respeito à diversidade e a garantia dos direitos dos estudantes.

O que percebemos é que o campo do Ensino Religioso tem enfrentado uma série de desafios ao longo dos anos, decorrentes das transformações sociais, políticas e culturais. Defendemos que o texto Constitucional de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – e suas alterações de 1997 – tanto provocam como respondem a essas transformações e, por isso mesmo, inauguram possibilidades críticas importantes para a Pedagogia. Portanto, o ER também tem sido palco de superações importantes que têm buscado promover uma abordagem mais inclusiva, crítica e respeitosa em relação às diversas manifestações religiosas presentes na sociedade. Justamente por isso, nesta seção, discutidos os principais desafios enfrentados e as formas como tais desafios têm sido superados, destacando, sempre que possível, as contribuições de diferentes autores.

À medida que o pluralismo religioso se expandiu no Brasil, observa-se também um aumento na radicalização de posições no mercado religioso, que busca conquistar fiéis e, conseqüentemente, tem exigido que as religiões se fundamentem discursivamente para se legitimarem. Nesse contexto, a noção de doutrina religiosa passa por mudanças significativas e, segundo Junqueira (2015), os parâmetros discursivos também se alteram, levantando questionamentos sobre a existência de um lugar específico para a religião. Essa é a dinâmica da secularização que ocorre no Brasil, repleta de paradoxos e contradições, o que representa grandes desafios para

o Ensino Religioso, em comparação com períodos anteriores, quando uma única religião prevalecia e havia pouca diversidade religiosa.

Segundo Salles e Gentilini (2018), o Ensino Religioso enfrenta um desafio inicial nas instituições escolares, que diz respeito à sua estruturação como disciplina, levando em consideração que a sociedade brasileira é secularizada e que as futuras gerações viverão em um contexto pós-secular. Muitos professores responsáveis pela disciplina ainda resistem ou se afastam da ideia de uma educação religiosa crítica e plural. Além disso, o currículo da disciplina, com algumas exceções, não aborda questões relacionadas aos desafios seculares de forma significativa, especialmente aqueles que são polêmicos, que geram debates públicos, que afetam as famílias dos estudantes e que persistem de forma silenciosa no ambiente escolar.

O Quadro 2 traz alguns desafios e superações enfrentados pelo componente curricular ER para sua aplicação nas unidades educacionais

Quadro 2 – Desafios e Superações Ensino Religioso

Desafios	Superações
Diversidade religiosa	Promoção do diálogo inter-religioso e do respeito à pluralidade religiosa.
Laicidade e neutralidade	Estabelecimento de uma abordagem não confessional e inclusiva no Ensino Religioso.
Formação dos professores	Implementação de programas de capacitação e formação docente específicos para o Ensino Religioso.
Conteúdos e abordagens	Desenvolvimento de diretrizes curriculares e parâmetros que orientem os conteúdos e abordagens do Ensino Religioso.
Articulação com a comunidade	Promoção de parcerias com líderes religiosos e organizações comunitárias para enriquecer a experiência educacional no Ensino Religioso.
Contexto de secularização	Busca de um equilíbrio entre a laicidade do Estado e a garantia do direito à liberdade religiosa no Ensino Religioso.
Relações entre Estado e Igreja	Estabelecimento de normas e diretrizes claras para garantir a separação adequada entre Estado e Igreja no contexto do Ensino Religioso.
Avaliação e acompanhamento	Implementação de mecanismos de avaliação e acompanhamento do Ensino Religioso para garantir sua qualidade e eficácia.

Desafios	Superações
Preconceitos e estereótipos	Desenvolvimento de atividades educacionais que promovam a tolerância, o respeito e a desconstrução de preconceitos em relação às diferentes religiões.
Integração com os demais componentes curriculares	Busca de uma integração harmoniosa entre o ensino religioso e os demais componentes curriculares, promovendo uma visão interdisciplinar e abrangente da educação.

Fonte: Salles e Gentilini, 2018.

Podemos verificar que, essas questões estão relacionadas a situações do cotidiano, como por exemplo, a união entre pessoas do mesmo sexo, o movimento feminista, a legalização das drogas e suas consequências, a discriminação étnica e de gênero, a violência generalizada, os crimes contra o meio ambiente e os direitos dos animais, a questão dos refugiados, o terrorismo, entre outros. Não é responsabilidade do Ensino Religioso estabelecer padrões de comportamento para a sociedade, muito menos determinar suas escolhas. Porém, é importante fornecer aos estudantes a oportunidade de discutirem essas questões, de acordo com suas crenças e valores, em um ambiente de esclarecimento e respeito mútuo, sem qualquer forma de doutrinação religiosa.

Isso significa propormos uma abordagem educacional capaz de consolidar um ambiente escolar onde sejam evitadas quaisquer influências ou abordagens didático-pedagógicas que possam entrar em conflito com as crenças religiosas dos estudantes. É uma postura ética de respeito e não intervenção, mantendo um espaço de reflexão neutro em relação às convicções religiosas individuais, no qual o conhecimento das diferentes experiências religiosas pode contribuir para uma consciência social de convivência e respeito. É nesse sentido que os elementos do quadro 2 atravessam todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem: a compreensão do lugar social de docentes e discentes, respeitando o caráter laico do Estado e a liberdade religiosa dos sujeitos; a formação dos professores em sintonia com os conteúdos programáticos e os processos avaliativos; e a percepção das relações entre o Estado e as Igrejas, no plural mesmo, de onde devem partir leituras não estereotipadas e, logo, não preconceituosas; e o fomento ao diálogo interdisciplinar.

Em grande medida, essa reflexão nos leva a questões como a necessidade de uma pluralidade religiosa, de uma adequada formação docente para o tema e de uma

busca pela imparcialidade no ensino de conteúdo religioso, considerando as complexidades e as nuances presentes nesse campo educacional. Isso é importante porque evidencia o ER como um campo educacional em constante diálogo com as demandas sociais, assim como propõem Diniz-Pereira e Zeichner (2008), representando um desafio cotidiano para aqueles que defendem a formação e a atuação de professores como um dos caminhos para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária: “sabemos que a formação docente não será a solução para todas as injustiças presentes no mundo atual, porém, acreditamos que ela não pode se furtar em dar sua contribuição [à justiça social]” (Diniz-Pereira e Zeichner, 2008, p. 10).

Além dos desafios mencionados anteriormente, é importante destacarmos a questão do pluralismo religioso e da diversidade como fatores relevantes para o Ensino Religioso. Conforme Diniz, Lionço e Carrião (2010), a sociedade contemporânea apresenta um crescente pluralismo religioso, com uma ampla gama de crenças e práticas religiosas coexistindo em um mesmo contexto. Essa diversidade representa um desafio significativo para o campo do Ensino Religioso. Mesmo porque os diferentes grupos e movimentos sociais têm agido no sentido de vivenciarem suas identidades, entre as quais as identidades religiosas, livremente e sem quaisquer riscos e ameaças por professarem crenças situadas fora do cristianismo.

Nesse contexto, é fundamental que o ER lide de forma adequada com essa pluralidade, garantindo que todas as tradições religiosas sejam respeitadas e valorizadas. É essencial evitarmos qualquer forma de proselitismo ou discriminação, promovendo uma abordagem inclusiva que permita aos estudantes conhecerem e compreenderem diferentes visões religiosas, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e respeitosa em relação à diversidade religiosa. Como bem descreveu Passos (2007):

Para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade, faz-se necessário proporcionar o conhecimento básico que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do aluno; bem como subsidiar o aluno na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar respostas devidamente informadas; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do

significado da fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (Passos, 2007, p. 64-65).

Nessa visão, é essencial expandirmos as perspectivas em relação à valorização do pluralismo e da diversidade cultural, considerando a importância da questão social em relação aos direitos à diferença. No Brasil, conforme Passos (2007), há uma constante busca para promover a transição dos modelos catequético-doutrinal e teológico-ecumênico para abordagens mais viáveis dentro desse contexto de demandas epistemológicas e direitos jurídicos.

Conforme Cunha (2013), devido ao aprendizado do ER estar enraizado nas tradições e ensinamentos do cristianismo, é necessário adotarmos uma metodologia em sala de aula inovadora e interdisciplinar, capaz de se adaptar às mudanças de cada época. Sobre isso, Smarjassi (2014, p. 502) escreveu que:

A convivência entre as diferentes estruturas religiosas requer novo modelo de gestão escolar, mais sensível e preparada para ver a floresta como um todo, não apenas árvores isoladas. Requer do gestor/a liderança, liberando energias e apoiando, orientando e inspirando a convivência social democrática entre os atores dos diferentes segmentos religiosos. Nesse sentido, é importante trazer à luz do debate outro desafio: por sua característica de relação humana, a educação somente pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do professor quanto do aluno.

Para lidar com esse desafio, é necessário que os educadores estejam preparados e capacitados para abordarem de forma adequada as questões relacionadas ao pluralismo religioso. É importante promovermos a formação contínua dos professores, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas e conhecimentos teóricos para lidar com as diversas tradições religiosas presentes na sala de aula. Além disso, é fundamental fomentarmos o diálogo inter-religioso e a promoção do respeito mútuo entre os estudantes, criando um ambiente inclusivo e enriquecedor para a aprendizagem sobre as diferentes expressões religiosas.

Para esse desafio mencionado, Diniz, Lionço e Carrião (2010) sugerem uma abordagem inclusiva e intercultural. Assim, é essencial adotarmos uma abordagem inclusiva e intercultural no ER, que reconheça e valorize as diferentes tradições

religiosas presentes na sociedade. Isso implica em promover o diálogo entre as religiões, respeitando as diferenças e buscando a compreensão mútua (Figura 3). No contexto diverso e pluralista do Brasil, particularmente, o ER desempenha um papel fundamental ao fornecer uma estrutura para compreendermos e interpretarmos a realidade, permitindo que os cidadãos participem de forma autônoma na sociedade (Junqueira, 2015).

Figura 3 – Diálogo entre tradições religiosas



Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/12/papa-francisco-e-lideres-religiosos-assinam-acordo-contra-escravidao.html>

O ER tem o potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, fraterna e solidária, desde que seu objetivo seja educar para a humanização. Portanto, é essencial formarmos professores capazes de desenvolverem práticas pedagógicas relevantes no Ensino Religioso. O corpo docente desempenha um papel crucial ao possibilitar uma aprendizagem que seja respeitosa, crítica e reflexiva em relação às diversas realidades religiosas presentes no Brasil.

Conforme Freire (2014), a laicidade e neutralidade do Estado é um desafio que também necessita ser superado, esses são princípios fundamentais no ER, garantindo que ele seja oferecido de forma imparcial, respeitando a diversidade religiosa e não privilegiando uma determinada tradição religiosa em detrimento de outras.

Portanto, se faz necessário oportunizarmos uma educação religiosa não confessional. Freire (2014) defende um ensino que não promova uma doutrina específica, mas que proporcione aos estudantes a possibilidade de discutirem e refletirem sobre as questões religiosas de forma crítica e informada. Isso contribui para uma compreensão mais ampla e pluralista das diferentes tradições religiosas.

A formação de professores, para Junqueira (2015), também é um desafio. A ação formativa adequada dos professores de Ensino Religioso se faz necessário para garantirmos uma abordagem qualificada e sensível às questões religiosas. Muitas vezes, os docentes enfrentam dificuldades em lidar com a diversidade religiosa e em promoverem um ambiente de respeito e diálogo.

Segundo Gonçalves (2023), a capacitação e a atualização docente é um ponto que precisa ser organizado. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de diálogo intercultural, a compreensão das diferentes tradições religiosas e a busca por estratégias pedagógicas que promovam o respeito e a inclusão. Também, em muitas instituições de ensino, é comum a disciplina de ER ser lecionada por professores sem a devida formação adequada na área, o que pode comprometer a realização de seus objetivos.

O reconhecimento da diversidade e a importância dos contextos impõem à formação dos professores a necessidade de incluir os conhecimentos e experiências presentes na prática escolar. A formação dos professores contribui para a reestruturação dos padrões práticos que influenciam as ações nas instituições de ensino, nas salas de aula e nos fundamentos teóricos que sustentam essas práticas. No entanto, isso requer o protagonismo do professor na construção do conhecimento pedagógico, o que implica mudanças nos modelos e nas metodologias de formação (Nóvoa, 2019).

Para que os conteúdos sejam transmitidos de forma eficaz e alcancem resultados satisfatórios, é imprescindível a aplicação correta das habilidades requeridas nesse contexto. É importante destacarmos que, de acordo com o artigo 33 da LDB (1996), o ensino dessa disciplina deve ser laico, respeitando as crenças e convicções de todos os estudantes. A formação dos professores de ER deve levar em conta as mudanças significativas que impactam: “na estruturação e desenvolvimento da vida humana, que toma como característica principal o sentido de urgência e banalidade do cotidiano” (Mosquera, 2005, p. 125).

Com base nos estudos de Gonçalves (2023) e de Aragão e Souza (2016), o Quadro 3 traz a apresentação dos principais avanços e perspectivas futuras para o processo de ensino aprendizagem do ER.

Quadro 3 – Avanços recentes e perspectivas futuras do Ensino Religioso

Período	Avanços Recentes	Perspectivas Futuras
1960-1970	Reconhecimento do ensino religioso como disciplina obrigatória no currículo escolar em várias legislações estaduais.	Ampliação do diálogo inter-religioso e valorização da diversidade religiosa no Ensino Religioso.
1997-2006	Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, estabelecendo bases pedagógicas e abordagens não confessionais.	Fortalecimento da formação docente específica para o Ensino Religioso e desenvolvimento de programas de capacitação contínua.
2008-2013	Reconhecimento do Ensino Religioso como área de conhecimento e componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Implementação de políticas de inclusão e acesso ao Ensino Religioso em todas as redes de ensino.
2016-2021	Expansão de programas e projetos de pesquisa sobre o Ensino Religioso e suas práticas pedagógicas.	Integração do Ensino Religioso com as temáticas de direitos humanos, cidadania e sustentabilidade.
Futuro (2022 em diante)	Fortalecimento da colaboração entre instituições religiosas, educacionais e governamentais para aprimorar a qualidade do Ensino Religioso.	Maior investimento em pesquisa e desenvolvimento de recursos didáticos inovadores para o Ensino Religioso.
	Promoção do diálogo inter-religioso e intercultural como ferramenta para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.	Aprofundamento das discussões sobre a laicidade do Estado e a garantia da liberdade religiosa no contexto do Ensino Religioso.
	Integração do Ensino Religioso com as demais disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.	Fomento de pesquisas e estudos sobre o impacto do Ensino Religioso na formação integral dos estudantes.

Fonte: Adaptado de Aragão e Souza, 2016; Gonçalves, 2023.

Conforme Aragão e Souza (2016), uma das principais conquistas foi o reconhecimento da importância do diálogo inter-religioso e da promoção do respeito mútuo entre diferentes tradições religiosas. O ER tem buscado superar antigas concepções de doutrinação e proselitismo, focando em abordagens que estimulem a compreensão, a tolerância e o conhecimento sobre as diversas religiões presentes na sociedade.

Notamos a importância do diálogo inter-religioso para superar a violência, demonstrando que a violência não faz parte da ideia de religião, mas sim uma distorção ou traição da relação do ser humano com o divino. Na verdade, o diálogo é visto como uma característica natural do ser humano, que se concretiza por meio da linguagem, envolvendo a comunicação recíproca e o encontro entre duas pessoas, cada uma com suas próprias visões de mundo. Esse processo reconhece o outro como sujeito dotado de liberdade e dignidade fundamentais. O diálogo requer humildade, abertura à verdade e o reconhecimento do valor da alteridade (Teixeira, 2012).

Entendemos que o diálogo inter-religioso, semelhante ao diálogo em geral, refere-se à interação e comunicação entre indivíduos e grupos religiosos que buscam compartilhar experiências de vida e conhecimento das religiões do próximo. Seu objetivo é eliminar preconceitos e promover a compreensão mútua, permitindo assim que todos aprendam com as diferenças.

O diálogo genuíno exige o respeito às identidades. Nele os interlocutores entram com a alegria de suas convicções. É a própria autenticidade e sinceridade do diálogo que convoca os parceiros a embarcarem nessa travessia, mantendo viva a integralidade de sua própria fé. Da mesma forma em que a convicção pessoal vem reconhecida e exigida na conversação dialogal, o mesmo vale para a convicção do outro. Há que resgatar assim o valor da convicção religiosa do outro e a percepção de que esta está fundada numa experiência autêntica de revelação. É dessa forma que se processa uma legítima interlocução criadora, que envolve troca de dons (Teixeira, 2012, p. 191).

Para que o diálogo seja efetivado, é necessário que os participantes do processo de ensino e aprendizagem, isto é, professores e estudantes valorizem e expressem suas convicções, mantendo a integridade de suas próprias crenças. Ao mesmo tempo, é importante reconhecermos e respeitarmos as convicções religiosas

do outro, entendendo que elas são baseadas em experiências autênticas de revelação.

Dessa forma, através da análise das leis e diretrizes que moldaram o ER ao longo da história do Brasil, é perceptível a influência dominante do catolicismo nos processos de formulação e implementação dessas normas constitucionais. Essa influência reflete as habilidades e tradições que o catolicismo já possuía na Europa. O Ensino Religioso se tornou parte do currículo das escolas públicas brasileiras devido à necessidade da Igreja Católica de catequizar a população nativa a partir da chegada dos colonizadores portugueses, bem como os africanos trazidos escravizados para o país. Essa ligação entre a Igreja e o Estado estabeleceu uma espécie de soberania eclesiástica no território brasileiro (Silva, 2018).

Gonçalves (2023) destaca que outro avanço importante está relacionado à formação docente. A qualificação dos professores de Ensino Religioso tem sido cada vez mais valorizada, com a oferta de cursos específicos, programas de formação continuada e espaços de troca de experiências e reflexão. Os cursos de graduação e pós-graduação em Ciências da Religião é um bom sintoma desse processo. A formação docente é essencial para que os professores possam atuar de forma consciente, crítica e reflexiva, buscando a construção de uma educação religiosa que dialogue com as transformações sociais e culturais contemporâneas.

Sobre isso, Borin (2018) descreveu que o ER, ao longo do tempo, impôs violências simbólicas aos estudantes e educadores, ao impor credos e religiões. Essa prática contribuiu para fortalecer a manutenção do *status quo* e até hoje muitos educadores são vítimas dessa violência simbólica devido à falta de convicção em sua prática pedagógica. Ainda segundo Silva (2018), com base na importância das leis e diretrizes que influenciam as mudanças sociais e exigem o cumprimento dos membros da comunidade, apesar dos avanços legais em promover a diversidade religiosa, ainda há indícios de que a herança religiosa do período colonial continua privilegiada em relação às demais.

Sendo assim, é necessário mantermos o foco na promoção da diversidade religiosa e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A sociedade brasileira continua a passar por transformações sociais, culturais e religiosas, o que demanda uma constante atualização das abordagens e dos conteúdos do ER. Além disso, é fundamental fortalecermos a relação entre o ER e os demais componentes

curriculares, buscando a integração e a interdisciplinaridade. Dessa forma, os conteúdos religiosos podem ser abordados de forma contextualizada, relacionando-se com as diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para uma compreensão mais ampla das questões religiosas e seus impactos na sociedade.

Assim, os avanços recentes no campo do ER apontam para uma perspectiva promissora, baseada na valorização da diversidade, na formação docente qualificada e no diálogo inter-religioso. Há uma busca contínua de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e capazes de compreenderem e conviverem com as diferenças religiosas presentes em nossa sociedade.

Não por acaso, Junqueira (2015) ressalta a importância da formação adequada dos pedagogos que lecionam Ensino Religioso, enfatizando a necessidade de um enfoque pedagógico que leve em consideração a diversidade religiosa e as características dos estudantes, além de destacar a importância das diretrizes curriculares e dos parâmetros educacionais para nortear a prática docente nessa área específica. Portanto, é preciso considerarmos a importância da formação docente para atuar nessa área, ressaltando a necessidade de um enfoque pedagógico que leve em consideração as necessidades e as características dos estudantes.

CAPÍTULO 2: ENSINO RELIGIOSO À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Considerando a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, cujos marcos históricos discutidos no primeiro capítulo apontam para uma constante tensão entre princípios confessionais e perspectivas de laicidade, verificamos que, progressivamente, foram estabelecidas demandas sociais por um pluralismo religioso, de caráter democrático, que tem recebido do Estado uma regulação das possibilidades de reflexão e das maneiras de vivenciar a fé nos espaços escolares. Nesses termos, este segundo capítulo, propõe uma reflexão sobre a dimensão legal do problema de investigação desenvolvido em nossa tese – o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – considerando os atuais marcos regulatórios do Ensino Religioso no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em grande medida, propomo-nos a analisar os documentos mais recentes que, ao legislarem sobre o ER, têm definidos quais princípios e diretrizes devem nortear as práticas docentes que incidem sobre as experiências religiosas. Isso porque, como aponta Silveira e Junqueira (2020), as questões do ensino no Brasil são atravessadas por inúmeras discussões e problematizações sempre pautadas nas Leis, Regimentos, Documentos Legais e Normatizações. Observando-se as questões legais, pontuamos que as discussões sobre a Educação no Brasil se entrelaçam com os contornos em que a Pedagogia vem tomando nos últimos anos e com as tramas do contexto regulatório que fundamenta o Ensino Religioso, demarcando, assim, a implementação do ER enquanto disciplina a partir das demandas das Políticas Públicas (Junqueira; Marchini, 2023).

Em relação à legislação brasileira, a inclusão do ER como componente curricular e área de conhecimento nas escolas públicas é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que contém as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica, estabelecendo um planejamento curricular para as escolas e para os sistemas de ensino. No entanto, há controvérsias sobre a formação acadêmica dos professores que lecionam essa disciplina.

A falta de consenso entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES/CNE) é destacada por Junqueira (2015), evidenciando a

necessidade de uma definição clara sobre a habilitação dos educadores. Além disso, o Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), em parceria com especialistas, desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Esses parâmetros propõem a capacitação profissional para os professores de Ensino Religioso, por meio de cursos, seminários e congressos, visando aprimorar a prática docente nessa área (Junqueira, 2015).

Para além desse documento, no Brasil, as diretrizes para o Ensino Religioso são estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que orienta as práticas pedagógicas em todas as etapas da Educação Básica. A BNCC reconhece a importância do Ensino Religioso como componente curricular, garantindo o respeito à diversidade religiosa e à liberdade de crença dos estudantes. O documento destaca que o Ensino Religioso deve ser oferecido de forma confessional ou interconfessional, respeitando a identidade religiosa de cada aluno e promovendo a compreensão mútua entre as diferentes religiões. A abordagem confessional permite que as escolas ofereçam o Ensino Religioso de acordo com uma tradição religiosa específica, enquanto a abordagem interconfessional busca explorar as semelhanças e diferenças entre as diversas religiões, promovendo o diálogo e a compreensão mútua (Coelho, 2013).

De acordo com Junqueira e Marchini (2023), uma das principais ênfases da BNCC no Ensino Religioso é a promoção do respeito à diversidade religiosa. O documento ressalta a importância de evitarmos qualquer forma de proselitismo ou discriminação religiosa, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua crença ou não crença. A BNCC busca fomentar a compreensão de que a diversidade religiosa é um elemento enriquecedor da sociedade e estimula o diálogo e o respeito entre os alunos. Percebemos, então, que os saberes docentes e a formação profissional são úteis pois, alargam as possibilidades de compreensão do lugar da teoria e da prática docente (Tardif, 2002). As inquietações referentes às querelas e pelejas da atuação docente e às metodologias/ações para lecionar, dentre outros componentes curriculares, o ER, efetivam uma justificativa social para a pesquisa, uma vez que reforçam o intuito de contribuir para uma sólida e plural formação das crianças do município, assim como indica a possibilidade de construção de um currículo local.

Diante disso, é coerente pensarmos também quais são as possibilidades apontadas pela Base Nacional Comum Curricular a respeito daquilo que se espera do professor que leciona a disciplina de Ensino Religioso. A BNCC pondera os limites além de garantir pluralidades, para direcionamento efetivo das práticas pedagógicas. Assim sendo, neste capítulo, analisamos as recomendações pedagógicas presentes nesse documento, que incidem diretamente ou indiretamente no ER, buscando entender as suas reverberações para a construção cidadã dos educandos no mundo e para entendimento do mundo a partir das experiências religiosas. Como aponta Selma Garrido Pimenta (2020), isso contribui para nós mesmos ressignificarmos nossos atos educacionais e vivenciarmos os frutos desse processo reflexivo.

2.1 Da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Para entendermos o percurso que, entre a Constituição Federal e a Base Nacional Comum Curricular, foi estabelecendo a compreensão sobre o atual lugar do Ensino Religioso na educação brasileira, precisamos considerar o desenvolvimento de uma perspectiva educacional cada vez mais preocupada com uma formação cidadã. Isso nos leva a refletir, a partir do pensamento de Paulo Freire (1982; 2006; 2007; 2008), em um processo contínuo de ação e reflexão, entendendo que não há uma neutralidade absoluta durante o ato de ensinar e que os docentes estão em constantes trocas simbólicas com os seus educandos. Tal concepção, conforme propõe Schmied-Kowarzik (1983), fundamenta-se na ideia que a educação é um produto social em constante movimento, tendo em vista as demandas e negociações dos sujeitos:

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 56).

Isso pode ser melhor observado nos últimos anos, quando a educação no Brasil possibilitou que as escolas e seus documentos norteadores passassem a vestir uma roupagem filosófica e emancipadora, com o intuito de manterem um arcabouço

nitidamente reflexivo, alicerçando os conceitos de educação atualmente em vigor (Libâneo, 2010). Muitos professores têm assumido facetas de um caminho educacional didático, processual e pedagógico, fazendo alusão aos ensinamentos de teóricos conceituais da educação como Freire (1982, 2006, 2007, 2008), Zabala (1998), Saviani (2011), Alarcão (1996) e Libâneo (2001; 2010). Nesses termos, como afirma o próprio Libâneo (2001. p. 7),

(...) não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar.

Não por acaso, neste país, onde a dominação sociocultural recorreu historicamente a dogmas doutrinários como forma de conduzir o saber e de controlar o pensamento e a ação dos sujeitos, a educação precisa ser percebida no mundo contemporâneo como um passaporte para a preparação do aluno para o mundo. Isso pode lhes conceder autonomia e desenvolvimento mental e social, alargando, cada vez mais, as contribuições para a formação de uma sociedade dinâmica e independente e fazendo com que os alunos amadureçam em sua plenitude. Diante disso, os documentos norteadores e diretrizes do ER definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e efetivada pelos Cursos de Ciências da Religião seguiram uma intensa caminhada para que o ER fosse implementado como importante componente curricular no Ensino Fundamental (Silveira; Junqueira, 2020).

Mesmo porque, nas escolas públicas, o ER é de matrícula facultativa, como afirma a Constituição Federal: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (§ 1º, art. 210, seção I, cap. III). Sendo de livre escolha do aluno, faz-se necessário pensarmos o processo de formação da educação brasileira tendo em consideração os fatores que impulsionaram a curricularização do ER no Brasil e as influências desse contexto no sistema educacional de ensino público na cidade de Bom Jesus, localizada no Alto Sertão Paraibano, especificamente no que toca as aulas lecionadas por pedagogos no componente de ER para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com efeito, inspirada na Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Município de Bom Jesus, espaço social de nossa investigação, já em 1990, estabeleceu o Ensino Religioso como uma de suas preocupações educacionais. Nesse documento, que definiu os princípios fundamentais de organização do município e de atuação de seus representantes políticos, existe um capítulo dedicado à educação, estabelecendo as responsabilidades municipais e os procedimentos a serem adotados para a promoção da qualidade educacional no município de Bom Jesus. Em referência direta à Constituição Federal de 1988, visto estar no contexto histórico de fim da ditadura militar e tem como escopo o exercício da democracia, a Lei Orgânica do Município prevê como atribuição do Conselho Municipal de Educação, entre outros aspectos, o compromisso de “zelar pelo pluralismo das ideias e concepções pedagógicas” (Bom Jesus, 1990, p. 56). Particularmente, o artigo 177 da referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino “da História do Município durante, pelo menos, um semestre escolar” e, como parágrafo único do mesmo artigo, considera que

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários das escolas oficiais do Município e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou por seu representante legal ou responsável (Bom Jesus, 1990, p. 57).

Como podemos compreender desse dispositivo municipal, durante os últimos anos do século XX, verificamos uma proposta educacional preocupada com a ideia de uma formação cidadã, isto é, voltada a considerar as diferenças de pensamento como elemento central das práticas pedagógicas. Disso decorre uma percepção do Ensino Religioso como elemento pautado pelas experiências sociorreligiosas particulares de cada indivíduo, sendo facultativo ao aluno e manifesto pelos seus representantes legais. Foi com essa perspectiva de cidadania que o ER adentrou no território de Bom Jesus, no Alto Sertão paraibano.

Na esteira dessa discussão, cuja origem constitucional está explícita, temos um progressivo desenvolvimento de diretrizes e parâmetros curriculares que foram delimitando um lugar e um conjunto de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil, de modo geral; e na Paraíba, de modo específico. Conforme já expusemos no capítulo anterior e, portanto, não voltaremos a nos alongar na discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram capítulos significativos desse processo, na medida em que questionaram um Ensino Religioso de caráter proselitista para darem espaço a uma educação religiosa capaz de dialogar e respeitar as diferentes tradições religiosas.

Neste capítulo, interessa-nos avançar cronologicamente a discussão para o século XXI, de maneira a percebermos como uma educação cidadã e um Ensino Religioso pluralista encontraram terreno fértil na Paraíba, propondo-nos a chegar mais próximo à realidade educacional aqui em análise. Isso significa pensarmos, sobretudo, o papel dos Conselhos Nacional de Educação e Estadual de Educação da Paraíba que, respondendo às diretrizes nacionais, foram pautando seus esforços para fazerem essa discussão chegar aos espaços de formação superior e aos espaços escolares. Para isso, é possível destacar duas resoluções fundamentais para a reflexão aqui proposta: 1) a resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura; e, especialmente, 2) a resolução nº 147/2008 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que regulamenta a oferta da educação religiosa nas escolas públicas do Ensino Fundamental do estado da Paraíba.

Tais documentos são importantes porque se propuseram a normatizar duas dimensões centrais de nossa análise: a formação do professor pedagogo e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas para o Ensino Religioso. Naquela primeira década do século XXI, as instituições responsáveis pela organização educacional no país estavam envidando esforços para definirem o desenvolvimento das práticas pedagógicas de modo geral e, neste caso, do ER detidamente. Com efeito, ao regulamentar a formação do professor pedagogo, a resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, considerou que esse docente deveria estar apto a procedimentos formativos diversos, entre os quais destacamos os compromissos com a diversidade social e com o combate às formas de exclusão:

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas

geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006).

Isso fica ainda mais evidente quando analisamos a resolução nº147/2008 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que formaliza essa preocupação de diversidade e inclusão como sendo a prioridade da atuação docente no Ensino Religioso em exercício no estado da Paraíba. Esse documento apresenta uma riqueza de informações para a nossa análise, tendo em vista a complexidade de aspectos que nele estão dispostos. Mesmo assim, centraremos nossa reflexão nos aspectos mais importantes para a tese que defendemos, segundo a qual deve existir uma relação profícua entre a formação docente e as práticas pedagógicas para o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da qual analisamos o caso do município de Bom Jesus, no Alto Sertão paraibano.

O primeiro desses aspectos se refere ao profissional apto ao componente curricular ER, podendo ser aqueles habilitados pelo Curso Normal ou profissionais com formação superior em diferentes cursos das Ciências Humanas e Sociais, entre os quais “o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais” (Paraíba, 2008). Esse profissional deve estar preocupado com a compreensão do fenômeno religioso por parte dos alunos, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, em conformidade com as diretrizes curriculares em vigor e consolidando o ideal de educação religiosa obrigatoriamente constante no Projeto Político Pedagógico da escola onde atua. Em grande medida, espera-se, assim, alcançarmos o que está disposto no artigo 2º da resolução:

Art. 2º A educação religiosa tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, buscando assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Não será admitido, nas escolas públicas, qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do educando e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência.

Essa perspectiva vem sendo ratificada por diretrizes operacionais que têm sido publicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, no início de cada ano letivo, com o intuito de orientar o professor da rede

estadual de educação em cada um dos componentes curriculares da educação básica e pública. Nessas diretrizes operacionais, que aqui referenciamos em sua versão mais recente, do ano de 2024, consta o reconhecimento e o respeito às diversidades, entre as quais está a diversidade religiosa (Paraíba, 2024). Tal consolidação de uma perspectiva de educação para os direitos humanos, em grande medida, é tributária da Base Nacional Comum Curricular que, na Paraíba, serviu para a redefinição da Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental, oficializada em 2018, em diálogo efetivo com as proposições da BNCC. Daí a importância de centramos nossa análise na BNCC para então podermos compreender a Proposta Curricular em vigor na Paraíba e os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia no Alto Sertão paraibano, onde se formam os pedagogos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, de Bom Jesus. Por oportuno, voltaremos a esse documento curricular paraibano.

De todo modo, à vista dessa legislação em vigor, interessa-nos destacar a comprovação da obrigatoriedade da educação religiosa em todas as escolas públicas do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba e a normativa de pluralidade de credo e de respeito às diferentes tradições religiosas. De onde sobrevém a hipótese que, por existir uma ausência da devida formação sobre as Ciências da Religião⁴ e, por conseguinte, a incompreensão dos documentos normativos que direcionam o Ensino Religioso, as práticas pedagógicas em torno dessa disciplina costumam ser direcionadas para um ensino confessional por parte dos pedagogos durante a construção e efetivação de suas ações educacionais.

No tocante a temática, Junqueira (2010) assinala que o percurso formativo desses professores deveria ser desenvolvido em um espaço acadêmico propício para discussões teóricas e metodológicas acerca do campo religioso, abordando as subjetividades culturais, a fim de considerar a crença e não crença, o agnosticismo, ateísmo e às múltiplas formas de expressar suas percepções sobre o transcendental. O autor explica um ponto crucial, esclarecendo que,

⁴ Junqueira (2015) expõe que discussões epistemológicas sobre a forma de empregar ambos os termos no plural ou apenas o primeiro no singular ainda é frequente no meio científico, porém, será assumido a priori “Ciências da Religião”.

No campo político, é muito importante articular e mobilizar os docentes para o processo contínuo de formação. Há muitas pesquisas que tratam da solidão do docente do ER nas escolas, geralmente excluídos e tratados como se fossem de segunda categoria. Mais importante ainda é ocupar espaço nas representações junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Além de municiá-las com propostas e projetos para formação docente, há outra grande carência, que é a falta ou o problema da qualidade de material didático. E, ainda, há o grande desafio político-jurídico de provocar o ministério público sobre o descumprimento, pelos sistemas de ensino, da legislação sobre o ER em muitos lugares do país. (Junqueira, 2010, p. 121).

Frente ao exposto, a análise das impressões dos pedagogos e a formação inicial e continuada em relação ao ER, são necessárias para que, com isso, se possa refletir e construir um ensino pautado pela sensação de pertencimento ao campo educacional da região (Junqueira; Brandenburg; Kleim, 2017). Pautando nas ações políticas do município de Bom Jesus, na Paraíba, para culminar em uma educação religiosa significativa para a cidadania, as discussões didáticas sobre o conhecimento espiritual e seus valores humanos devem

[...] tratar pedagogicamente do conhecimento espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas, devendo tematizar seus conteúdos simbólicos, nos espaços e tempos sagrados, bem como os valores humanos que as espiritualidades resguardam (Aragão, 2017, p. 17).

A busca pelos recursos didático-pedagógicos é recorrida para auxiliar as práticas desses profissionais polivalentes. Averiguando como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) sugerem a curricularização do ER, problematizando como a BNCC é utilizada para as orientações da prática do ensino dos pedagogos que lecionam a referida disciplina nos Anos Iniciais que, sobretudo, irá levar em consideração o ser humano como fruto de suas ações.

De acordo com Pimenta (2020), tais problematizações são dialéticas entre o sujeito e indivíduo. Para ela, no concernente ao primeiro elemento, estaria a dimensão psíquica/psicológica do ser humano e o individualismo estaria baseado na construção social, sendo este estruturado e estruturante na sociedade. Assim, o ER lecionado pelo pedagogo nos Anos Iniciais para crianças perpassaria por inúmeros impasses ideológicos, políticos e sociais, mesmo sendo de cunho facultativo:

Da mesma forma, os documentos específicos de ER apontam para a necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa na educação com vistas a construir uma convivência harmoniosa entre a diversidade existente na sociedade. Porém, essa não é uma questão simples de ser incorporada pela escola, que tem a tradição de lidar com um padrão homogêneo de cultura, imposto pelas relações de dominação e de imposição cultural no Brasil desde início da colonização (Junqueira; Brandenburg; Kleim, 2017, p. 22).

Logo, é preciso ter consciência que as práticas de ensino são frutos do agir de indivíduos com diversas características ideológicas, é ‘ver o tecido do sujeito’, ou seja, o “conjunto de crenças orientadas para a ação” (Eagleton, 1997, p. 16). Com o ER não seria tão diferente, como aponta Junqueira, Brandenburg e Kleim (2017), por isso, que o componente de ER vem cada vez mais, nos últimos anos, discutindo e “refletindo sobre a diversidade cultural e religiosa do país, com vistas a contribuir para o conhecimento e o respeito das diferentes expressões religiosas advindas da elaboração cultural que compõe a sociedade brasileira” (Junqueira, Brandenburg; Kleim, 2017, p. 22).

Portanto, instituir essa perspectiva para analisar as práticas do Ensino Religioso (ER) é crucial, dando maior relevância para esta produção, que poderá subsidiar políticas públicas e debates acadêmicos dos profissionais da área. É neste sentido que a BNCC passa a contribuir para alargar as percepções e construções dos conhecimentos no ER. Assim, “Em consonância com esse cenário, a BNCC propõe que é necessário assegurar às juventudes uma formação que esteja em sintonia com os seus percursos e as suas histórias, e que, além disso, permita desenhar o seu projeto de vida [...]” (Ferreira; Rotterdam, 2023, p. 54).

Corroborando com o disposto, a BNCC dispõe que a “Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Assumindo cada vez mais dentro do contexto escolar um direcionamento plural pautado no novo cenário educacional brasileiro, visando “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Neste contexto, o ER dentro da BNCC e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais deve-se pautar no trabalho epistemológico, pedagógico e curricularizado, trabalhando os conhecimentos religiosos sob visão ética e, ao mesmo tempo, científica, mantendo-se distante de privilégios em relação a uma ou outra crença (Brasil, 2018). Contudo, para que o trabalho em sala de aula seja feito de maneira plural, com base nas diversas culturas e tradições religiosas, deve-se considerar os conceitos de “imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica)” e as inúmeras percepções das “diferenças (alteridades)” ampliando uma discussão e, ao mesmo tempo, uma distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, na qual os diálogos pertinentes dentro da sala de aula, possam perpassar os muros da escola e alcançar novos horizontes e serem mediadas por referenciais “simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades” (Brasil, 2018, p.438).

Mesmo se tendo uma orientação pedagógica geral e padronizada por parte da BNCC, o ER floresce no chão da sala de aula, entre os conhecimentos teóricos-acadêmicos, buscando na realidade pedagógica caminhos necessários e cabíveis para o árduo trabalho docente. Neste sentido, buscando-se semear frutos entre os caminhos teóricos e práticos, a reflexão da formação inicial e continuada do pedagogo que leciona, dentre outros componentes, o Ensino Religioso para crianças, deve ser pauta de discussão. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, em 1º de julho de 2015, demarca mais uma afirmação sobre a importância da discussão mediante o árido solo que afirma, dentre outros componentes, o ER (Itoz, 2017).

Contudo, a demanda recorrente para a formação inicial e continuada dos pedagogos que lecionam o ER nos Anos Iniciais é, ainda que singular, pouco recorrente. Os currículos dos cursos de Pedagogia do Alto Sertão Paraibano – cenário da pesquisa em questão – não possuem nada em específico para a discussão fundamental do ER, pautando-se na construção pedagógica, não mantendo-se apenas de maneira conceitualizada, pois, ele é real e necessário para a conceituação de outros campos do saber (Junqueira, 2002).

Sendo um desafio, a formação inicial ou continuada, perpassa por uma ampla efetivação das políticas públicas, devendo-se manter atualizada e discutida dentro dos documentos norteadores do trabalho docente (Saviani, 2009). Assim, as Jornadas

Pedagógicas, Planejamentos Pedagógicos ou Encontros pedagógicos, como queira denominá-los, devem-se munir de ações que engrandecem as competências pedagógicas e profissionais dos pedagogos, refletindo nitidamente em todos os componentes e, em destaque aqui, o ER (Pimenta, 2020).

2.2 A presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Diante desse contexto, que está ligado ao processo de redemocratização do país e de construção de uma nova legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que responde aos marcos legais que se estabeleceram no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Nessa legislação democrática e cidadã, como vimos, estava prescrita a necessidade de diretrizes pedagógicas para fomentar a qualidade da educação básica, cujas competências e habilidades mobilizadas estivessem em sintonia com a formação de uma sociedade plural e inclusiva. Nesse sentido, a BNCC não é propriamente um currículo, mas um conjunto – ou uma base – de orientações pedagógicas gerais – ou comuns – com o intuito de embasar estados, municípios e unidades escolares a estabelecerem seus próprios currículos, considerando suas próprias demandas e fatores regionais. Portanto, esse documento define o “quê” os alunos devem saber e “como” devem saber, buscando consolidar sua educação integral:

[Uma educação integral] Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

É nesses termos que podemos compreender o lugar dedicado ao Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento para as quais a BNCC procura organizar os processos educacionais. Para o Ensino Fundamental, nível que nos interessa mais detidamente, o documento está organizado em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino

Religioso. Como uma das áreas de conhecimento da BNCC, contendo uma parte do documento específica para a exposição dos direcionamentos pedagógicos, o Ensino Religioso é inicialmente descrito como produto das transformações paradigmáticas que o Brasil passou a partir dos anos 1980: “Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (Brasil, 2018, p. 435)”.

O Ensino Fundamental aparece como um nível de ensino importante na preparação dos estudantes para o Ensino Médio e, posteriormente, para o mercado de trabalho. Com efeito, a incorporação do ER na BNCC e a formulação de referências curriculares mínimos significa que todos os esforços realizados durante as discussões sobre a inclusão ou exclusão do Ensino Religioso no currículo resultaram em uma ação bem-sucedida. Dessa forma, sua inclusão e consolidação curricular estão alinhadas com as competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular – em que são apresentadas as características específicas de uma disciplina obrigatória no currículo, mas de matrícula opcional para os estudantes – segundo a qual o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- 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 (Brasil, 2018, p. 436).

Com esses objetivos, centrados no conhecimento da diversidade religiosa e na valorização da liberdade de crença, a BNCC estabelece que o conhecimento religioso, como objeto de estudo da área de Ensino Religioso, deve ser abordado por meio das Ciências das Religiões. Esse campo, cuja base teórica investiga os fenômenos religiosos em suas diversas manifestações, em diferentes épocas e culturas, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, é capaz de promover o respeito à diversidade cultural e o combate à intolerância, exclusão e discriminação. Isso é

importante porque evidencia a relevância das Ciências da Religião como campo de estudos e pesquisas, especialmente para o processo de formação docente. O que se coaduna com as ideias que estamos a defender: a necessidade de um conhecimento especializado para que o professor pedagogo seja capaz de atender as expectativas educacionais previstas na legislação, entre as quais a própria BNCC. Como afirmam Junqueira e Marchini (2023, p. 45), isso nos leva a “reconhecer que a contribuição das Ciências da Religião na construção do currículo do Ensino Religioso está, sobretudo, no estudo da religião em uma perspectiva cultural, e não teológica”.

Outro ponto relevante a ser examinado é a inclusão do Ensino Religioso nas unidades temáticas que compõem o currículo do Ensino Fundamental na última versão da BNCC. As unidades temáticas são arranjos dos objetos do conhecimento, que são articulados para estabelecer as habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. No caso do ER, por exemplo, temos unidades temáticas como “manifestações religiosas” e “crenças religiosas e filosofias de vida”, a partir das quais se estabelecem as reflexões a serem feitas:

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. Na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BNCC, 2018, p. 439).

Para atuar com essas temáticas, o professor de Ensino Religioso necessita de habilidades para adaptar seus conhecimentos à prática educativa, levando em conta a diversidade presente entre os estudantes em cada sala de aula. É importante reconhecer que as experiências religiosas vivenciadas pelo docente ao longo da vida podem influenciar a forma como ele aborda os conteúdos que serão compartilhados durante as aulas. Assim, é possível promover uma discussão que aborde as práticas educativas com o objetivo de combater a prevalência de supremacias religiosas, ou seja, situações em que algumas religiões são privilegiadas em detrimento de outras

crenças. Além disso, é fundamental valorizar, por meio de uma abordagem dialógica, o não credo presente entre os estudantes.

Santos (2023) destaca que o Ensino Religioso ganha visibilidade e importância em uma proposta educacional pluralista, crítica e respeitosa à diversidade cultural. No entanto, a atual conjuntura política, com muitos representantes do Congresso Nacional ligados à religião cristã, especialmente evangélica, torna essa perspectiva de ensino uma questão problemática e até mesmo ameaçadora. Isso levanta preocupações sobre a relação entre cultura, conhecimento e poder, pois as representações políticas influenciam na definição dos conhecimentos e culturas considerados verdadeiros para a educação escolar.

Os avanços e retrocessos subjacentes ao discurso religioso é sempre um perigo a aplicabilidade da BNCC, especialmente diante do cenário de ressurgimento de uma onda conservadora neoliberal que busca padronizar o currículo escolar. A imposição de um currículo uniforme para todos os estudantes, que defende a garantia da subjetividade e da identidade nos currículos escolares, não pode desconsiderar que as identidades são construídas por meio das diferenças, não apesar delas (Hall, 2009). Nesse ponto, a BNCC desenvolve uma importante reflexão entre identidade e alteridade, como uma das principais unidades temáticas do Ensino Religioso. É na relação com a alteridade que se constrói a identidade, é no diálogo com o *outro* que o *eu* se torna possível:

A percepção das diferenças (**alteridades**) possibilita a distinção entre 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**.

Tais elementos embasam a unidade temática **Identidades e alteridades**, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (Brasil, 2018, p. 438, grifos no original).

A alteridade desejável é também o principal elemento de crítica do pensamento conservador e religioso. De acordo com Santos (2023), os conservadores direcionam seus esforços para influenciar o Estado, legitimando os conhecimentos que podem ou

não ser ensinados nas escolas com base em fundamentos cristãos. Essa hegemonização cristã – fundamentalista, mas disfarçada de neutralidade – busca adentrar as escolas como um campo de disputa para a imposição de um currículo alinhado aos interesses desses grupos conservadores.

Ainda Santos (2023) menciona também o projeto de lei da Escola Sem Partido, que, embora arquivado, tinha o propósito de controlar o que é ensinado e aprendido nas instituições de ensino. Esse projeto direcionava o conhecimento escolar para uma visão ideológica de conservadorismo neoliberal. Quanto ao Ensino Religioso no contexto do “Escola sem partido”, o foco era promover o retorno do ensino moral e cívico, o que poderia limitar reflexões críticas sobre a diversidade cultural religiosa, não religiosa e espiritualidades. Abordar o projeto de lei Escola sem Partido é relevante para compreender como grupos conservadores se organizam para influenciar políticas públicas voltadas para a educação, buscando impor uma visão unificada de cultura, conhecimento e religião. A inclusão da Escola sem Partido na reformulação da BNCC para o Ensino Médio indica que esse documento governamental representou uma ameaça à educação brasileira.

A reintrodução do ER no sistema educacional brasileiro reflete o desejo de grupos conservadores, religiosos e educadores que buscam sua reintegração, similar ao período histórico em que a Igreja Católica orientava a ação pedagógica. Segundo Silva (2018, p. 57), a reinserção do ER na educação pública surge a partir de um movimento organizado em 1996 por educadores de Santa Catarina, apresentando-se como uma proposta inovadora para a disciplina, marcando um novo ponto na educação do país.

Surgia neste Estado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. A entidade é uma associação de professores e pesquisadores que, ao longo de duas décadas, vêm construindo um ensino não confessional, ou seja, uma educação pautada no estudo do fenômeno religioso, no respeito à diversidade cultural, dos direitos humanos e da cultura da paz (Silva, 2018, p. 57).

A comunidade científica da educação enfrenta o desafio de reformar currículos para evitar influências de modelos ditatoriais, buscando maior pluralidade e autonomia pedagógica. O FONAPER propõe a inserção da disciplina como área de conhecimento das Ciências da Religião, visando conferir credibilidade ao conhecimento religioso. Para isso, defende que os docentes tenham formação

adequada e que o Ensino Religioso seja livre de predominâncias religiosas, filosóficas e culturais. A discussão inclui a compreensão sobre o papel da disciplina, onde os educadores devem estimular a reflexão crítica dos alunos e promover uma educação que valorize a liberdade de pensamento (Silva, 2018).

Não obstante, entre conservadores e progressistas, é preciso considerarmos a Base Nacional Comum Curricular como resultado de disputas pela legitimidade de definir os conteúdos a serem ensinados e os procedimentos educacionais a serem aplicados na educação básica. Inserido nesse campo de disputas, o Ensino Religioso torna os debates ainda mais conflituosos, como em um “campo minado”, na medida em que pautas éticas, morais, teológicas, ideológicas e socioculturais são mobilizadas pelos grupos envolvidos, nomeadamente as instituições religiosas. De todo modo, também precisamos considerar que temos um documento importante para direcionar o trabalho do professor, notadamente os pedagogos, que atua nesse componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para nosso estudo, particularmente, não podemos esquecer de discutirmos como a Base Nacional Comum Curricular foi uma referência fundamental para a elaboração da *Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental* que, em diálogo com a BNCC, foi oficializada em 2018 (Holmes; Barcellos, 2021). Vale a pena ressaltar que a BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e para o Ensino Médio foi homologada em 2018. E a versão do documento aqui analisada e citada é o texto final do documento, publicada em 2018.

O currículo paraibano foi elaborado de modo colaborativo, a partir das demandas e provocações do Ministério da Educação, quando da oficialização da BNCC. A ideia de currículo posta em prática no documento considera as práticas educativas como instrumento para a diversidade, considerando a importância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos no espaço escolar. Com esse propósito, foram estabelecidos diretrizes para que os próprios municípios e escolas pudessem elaborar seus currículos e projetos pedagógicos, reconhecendo o caráter aberto e flexível do documento.

Esse conjunto de conhecimentos incorpora aqueles estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, sendo complementado por uma parte diversificada, que contempla as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos paraibanos.

(...)

Os sujeitos são diversos e deverão ser compreendidos assim nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais do estado da Paraíba: desde o Projeto Político Pedagógico das escolas até a sua materialização no cotidiano das mesmas, no qual sujeitos diversos e de direitos ocupam lugares e espaços, com seus corpos, suas culturas, suas práticas sociais e devem, por isto, ser “validados” por toda a comunidade escolar. (Paraíba, 2018, p. 20).

O que se observa no documento é o diálogo estrito com a Base Nacional Comum Curricular, propondo uma ideia de respeito à diversidade religiosa, assentada nos mesmos moldes pedagógicos da BNCC, apresentando objetivos, unidades temáticas e competências e habilidades semelhantes:

É sempre importante ressaltar que o Ensino Religioso deve tratar os conhecimentos religiosos a partir das diversas culturas e tradições religiosas, baseando-se em pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Por esse motivo, a BNCC reafirma a interculturalidade e a ética da alteridade como “fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias seculares de vida.” (Paraíba, 2018, p. 367).

O que podemos afirmar é que o Ensino Religioso ocupa espaço próprio na Base Nacional Comum Curricular, compondo uma das cinco áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental. Por conseguinte, o ER chegou à Proposta Curricular do Estado da Paraíba, reproduzindo as diretrizes pedagógicas da BNCC e ofertando aos municípios os procedimentos de elaboração de seus próprios currículos e às escolas os mecanismos para efetivação de seus projetos pedagógicos. Particularmente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde professores pedagogos são responsáveis pelo Ensino Religioso junto a outros componentes curriculares e conteúdos, é preciso destacar a possibilidade do trabalho com a interdisciplinaridade e da transversalidade, na medida em que muitos dos temas e conteúdos trabalhados no Ensino Religioso para o referido nível estarão em diálogo com conteúdos de outros componentes curriculares.

2.3 Abordagens interdisciplinares e transversais no Ensino Religioso

2.3.1 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade desempenha um papel significativo ao contextualizar os diferentes campos do conhecimento na prática educacional. Abordar o estudo de forma mais dinâmica tem se tornado atrativo nessa perspectiva, pois possibilita a conexão de ideias e conceitos a partir de diversas áreas, permitindo trabalhar os saberes de maneira integrada e promovendo a socialização do conhecimento, sem que ele seja fragmentado em unidades temáticas e componentes curriculares.

Surgida a partir dos anos de 1960, a interdisciplinaridade busca superar os limites do conhecimento simplificador e dicotômico da ciência clássica, rompendo com as fronteiras entre as disciplinas. Sendo considerada uma proposta para integrar e humanizar a ciência, destacando a importância do ser humano como ponto central do conhecimento científico. A fragmentação do conhecimento é apontada como responsável por desnaturalizar a natureza e desumanizar a humanidade ao separar o conhecimento da natureza e do mundo social (Oleniki; Daldegan, 2003).

Segundo Junqueira (2015), é possível evitar a fragmentação dos saberes ao promover o diálogo genuíno, o qual favorece o encontro de novas ideias e perspectivas, fomentando a interdisciplinaridade entre as disciplinas. Esse enfoque busca discutir pontos comuns entre elas e instigar o pensamento crítico do estudante diante da realidade que o cerca.

Já para Alvarenga *et al* (2011), a interdisciplinaridade é estabelecida na conexão entre diversos conhecimentos, mesclando o aspecto teórico e prático, o filosófico e o científico, assim como a ciência e a tecnologia. Essa abordagem se caracteriza como um saber que enfrenta os desafios do conhecimento complexo. Essa complexidade está relacionada à noção de que a compreensão das várias disciplinas, com suas temáticas e abordagens distintas, não é restrita por fronteiras rigorosas e determinadas nos diversos campos do conhecimento.

Para Fazenda (2014), há um intercâmbio de informações entre as abordagens, e constantemente, executamos atividades para conversar sobre as criações que surgiram por meio da partilha de experiências entre as matérias, com a finalidade de extrair dessas conversas novos elementos, novos pressupostos que ainda não haviam

sido revelados. Além disso, há uma oportunidade de inovação, de novas visões, de conhecimento de uma nova trajetória a ser percorrida pela educação.

Ainda segundo Fazenda (2014), essas interações de informações viabilizam uma comunicação mais significativa e, ao mesmo tempo, oferecem ao professor a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos tanto com outros professores quanto com os estudantes. O acesso do docente ao conhecimento teoricamente produzido permite que ele adquira uma compreensão diversificada da realidade educacional, a qual é de natureza multifacetada, portanto, multidisciplinar. Assim, a abordagem interdisciplinar tem o potencial de criar novas oportunidades para o estudante, permitindo que ele alcance uma compreensão partilhada do conhecimento. Ao mesmo tempo, o professor também tem a chance de entender o que é específico em sua própria área, enquanto incorpora conhecimentos de outras áreas através de interações regulares (Pimenta, 2020).

Para Junqueira (2015), a interdisciplinaridade pode ocorrer de forma coletiva no ambiente escolar, envolvendo não apenas alunos e professores, mas toda a equipe educacional. Esses atores têm responsabilidades compartilhadas no desempenho da aprendizagem dos estudantes, promovendo relações de cooperação, respeito e ajuda mútua.

Fazenda (2014), ao falar sobre interdisciplinaridade, destaca que essa abordagem é uma relação de reciprocidade e mutualidade, que envolve uma atitude diferente diante do problema do conhecimento, substituindo a concepção fragmentada por uma visão unitária do ser humano. A autora ressalta que o diálogo entre as disciplinas e a preservação das especificidades de cada uma são fundamentais para a interdisciplinaridade.

Neste cenário, Pimenta (2020) pontua que o professor se torna o agente responsável por fomentar a prática que abraça várias disciplinas em sala de aula. Entretanto, é essencial reconhecer que a prática pedagógica do professor enfrenta desafios diários que podem dificultar a adoção de uma abordagem mais interdisciplinar, especialmente no contexto do ER.

O conteúdo do ER apresenta uma peculiaridade, pois as escolas ainda têm dificuldades em determinar quais conteúdos devem ser abordados. Vários elementos, como fatores políticos, econômicos, históricos e sociais, ainda tornam desafiador o reconhecimento do ER como uma disciplina importante no contexto escolar. Para

conduzir um trabalho interdisciplinar, é considerado essencial que o professor esteja atento à construção da história pessoal com o outro; os acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento social e religioso; as práticas religiosas que fazem parte da vida dos alunos; a busca pelo transcendente e as experiências vividas e expressas pelos líderes religiosos com os quais os estudantes têm contato (Oleniki; Daldegan, 2003).

Oleniki e Daldegan (2003) pontuam que essa perspectiva abrangente está presente no campo interdisciplinar e reflete ações que são mais coletivas e interligadas. Não se estuda apenas o fenômeno como uma parte isolada, mas sim como algo que é criado e compreendido pelo conjunto de conhecimentos.

Esses aspectos de natureza pedagógica são fundamentais para o aprendizado do aluno no Ensino Fundamental em relação ao ER, uma vez que os conteúdos se entrelaçam com o conhecimento ao longo de todo o processo de escolarização. No que diz respeito ao professor, há um desafio implícito para a abordagem dessa disciplina, especialmente no aspecto pedagógico. Isso ocorre porque é necessário levar em conta um contexto de transformação e influências tanto sociais quanto religiosas que permeiam a vida escolar. Além disso, há uma dificuldade em implementar uma metodologia verdadeiramente interdisciplinar, envolvendo outros professores de diferentes áreas nessa prática (Pimenta, 2020).

A partir das informações apresentadas, é possível identificar algumas dificuldades associadas ao trabalho pedagógico interdisciplinar em ER, tendo em vista a centralidade do professor nesse processo. O docente exerce um papel fundamental nessa prática pedagógica, influenciando a percepção do aluno sobre a importância do estudo da disciplina (Oliveira, 2007).

Segundo Oliveira (2007), alguns professores equivocadamente interpretam o ensino da disciplina como uma transferência de sua própria doutrina ou crença para os alunos. Essa abordagem ainda reflete uma visão disciplinar, confessional, catequética e doutrinária do ER. Trabalhar com o ER não implica em simplesmente transmitir conteúdo baseado nas crenças religiosas do professor, mantendo ideais sociais já estabelecidos. Pelo contrário, significa contextualizar os ensinamentos e gerar significados relacionados à pluralidade de religiões existentes, buscando um entendimento reflexivo da prática proposta.

Conforme Silva (2005), o ER na escola precisa respeitar profundamente a fé dos estudantes, independentemente da pertença religiosa ou até mesmo de formas de ateísmo. As aulas de ER devem ajudar os estudantes a amadurecerem, promovendo uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência, sua vida em comunidade e a organização de seu projeto de vida.

O ER com sua ampla abordagem interdisciplinar, é considerado uma das áreas do conhecimento. Sua obrigatoriedade nas escolas é definida tanto na Constituição Federal quanto em leis infraconstitucionais, como a Base Nacional Comum Curricular. Essas leis indicam diretrizes para o ER e destacam a importância de levar em conta o contexto dos estudantes, valorizar seus conhecimentos prévios e promover uma educação que respeite a diversidade cultural e religiosa (Fazenda, 2014).

Nesse contexto, é fundamental que a escola adote uma abordagem interdisciplinar em relação ao ER, considerando seus conteúdos voltados para a ética e a construção de valores, que por vezes são negligenciados pela sociedade. Dentro dessa perspectiva, a interdisciplinaridade no ER implica adotar práticas pedagógicas que promovam a troca de conhecimentos e um planejamento de aulas mais abrangente, possibilitando a integração das experiências vivenciadas e sentidas no contexto interdisciplinar (Souza, 2015).

Dessa forma, é importante reconhecer que a disciplina de ER abrange uma ampla gama de saberes e contribui para a formação do cidadão, englobando o estudo das religiões, os valores éticos e morais, bem como o respeito às diversidades presentes no ambiente educacional. Nesses termos, o trabalho com a interdisciplinaridade acaba sendo de fundamental relevância para os docentes pedagogos que estão atuando no componente curricular Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.3.2 Transversalidade

Atualmente, há uma ampla discussão de que a educação não se resume apenas à transmissão de conhecimentos, mas, ao contrário, tem como objetivo preparar os indivíduos para viver na sociedade, buscando uma participação democrática e pacífica do cidadão, o reconhecimento da diversidade, a preservação da saúde e do meio ambiente, bem como a valorização do lazer e da cultura.

Assumir a responsabilidade de construir uma cidadania plena exige uma rede educacional voltada para a realidade social, os direitos e deveres relacionados à vida individual e coletiva, bem como para o engajamento político de cada pessoa.

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil passaram por mudanças de natureza organizacional, e as escolas receberam dos órgãos do Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Esses parâmetros forneceram diretrizes para modificações curriculares, incluindo a introdução dos temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo), que podem ser abordados como conteúdo não específicos dentro do ambiente escolar (Kleiman; Moraes, 1999).

A concepção da transversalidade como abordagem pedagógica teve impacto na formulação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa política enfatiza que a Educação Ambiental não deve ser implementada na escola como uma disciplina separada na grade curricular, mas sim como uma prática educativa integrada, contínua e presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal (Brasil, 1997).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) incentiva o fortalecimento da Educação Ambiental por meio da abordagem transversal, indicando que:

A educação ambiental deve ser capaz de integrar os múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais do que uma abordagem sistêmica, a Educação Ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (Brasil, 2018, p. 23-24).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, reiterando as orientações acerca dos temas transversais nos currículos escolares.

A orientação do CNE resultou na elaboração de uma diretriz específica para a Educação Ambiental. Em outras palavras, o Ministério da Educação e Cultura (MEC)

deu aprovação por meio da Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012, à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Essas diretrizes enfatizam tanto a relevância quanto a imprescindibilidade da Educação Ambiental como componente integrante da ação educativa. O documento destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, reconhecem a importância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental (Brasil, 2018).

Por sua vez, a transversalidade na Base Nacional Comum Curricular é uma abordagem que visa incorporar temas transversais em todas as disciplinas e áreas de conhecimento ao longo da educação básica. Esses temas são considerados essenciais para a formação completa dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade de forma consciente e participativa.

A BNCC estabelece a inclusão de dez temas transversais que devem ser abordados de maneira integrada ao currículo escolar. Esses temas são de grande relevância para a formação dos alunos, pois envolvem questões fundamentais para a vida em sociedade e para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis.

Os temas transversais definidos na BNCC são os seguintes:

1. Ética e cidadania: aborda a reflexão sobre valores, direitos e deveres, e promove o exercício da cidadania com base na ética.
2. Meio ambiente: trata de questões relacionadas à sustentabilidade, preservação ambiental e sensibilização para a importância de proteger o meio ambiente.
3. Saúde: engloba temas voltados à promoção da saúde, prevenção de doenças e cuidados com o corpo e a mente.
4. Orientação sexual: visa ao respeito à diversidade sexual e à discussão sobre a identidade de gênero e sexualidade.
5. Pluralidade cultural: abrange a valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira, estimulando o respeito às diferentes manifestações culturais.
6. Trabalho e consumo: trata de questões relacionadas ao mundo do trabalho, ao consumo consciente e à importância da educação financeira.
7. Direitos humanos: envolve o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos, combatendo qualquer forma de discriminação e violência.

8. Tecnologias da informação e comunicação: aborda o uso ético e responsável das tecnologias digitais, incluindo a internet e redes sociais.

9. Cultura digital: estimula a compreensão e a produção de conteúdos digitais, fomentando a criatividade e a colaboração.

10. Educação financeira: oferece conhecimentos sobre o manejo do dinheiro, o planejamento financeiro e a importância de um consumo responsável.

A incorporação desses temas transversais na BNCC tem como objetivo central promover uma formação mais abrangente e integral dos estudantes. Ao trabalhar com esses temas, a educação busca contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e responsáveis, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com uma visão ampla e consciente.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), essa abordagem tem o propósito de preparar os alunos para uma atuação ativa na sociedade, possibilitando que eles compreendam e participem de forma construtiva nos diferentes aspectos que permeiam a vida em comunidade. Assim, a transversalidade na BNCC representa uma valiosa ferramenta para a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com os valores éticos e aptos a contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

A transversalidade no ER refere-se à abordagem de temas que perpassam diferentes áreas de conhecimento e disciplinas dentro do contexto dessa disciplina. Em vez de ser tratado como uma disciplina isolada, o ER busca estabelecer conexões com outras matérias e promover uma abordagem interdisciplinar.

Segundo Coelho (2013), a abordagem transversal permite que o ER dialogue com questões éticas, culturais, históricas, sociais e filosóficas presentes em outras disciplinas, contribuindo para uma formação mais integral e abrangente dos estudantes.

Os temas abordados são tratados de forma contextualizada, considerando o contexto local, regional e global, além de valorizar a diversidade religiosa presente na sociedade. Mesmo porque, não podemos esquecer que um dos pontos em que assentam os debates políticos em torno do ER está a tensão entre abordagens éticas ou moralistas.

Na contramão de uma concepção moralista para o Ensino Religioso, devemos primar por um debate em que os temas e problemas transversais da sociedade sejam lidos e interpretados a luz de compromissos éticos.

Nesses termos, ao promover a transversalidade, o ER busca incentivar a compreensão das diversas manifestações religiosas, o respeito à pluralidade de crenças e a reflexão sobre questões éticas e morais, sempre respeitando a liberdade religiosa dos estudantes. Essa abordagem visa à formação de cidadãos críticos, tolerantes e respeitosos, capazes de conviver em uma sociedade diversa e plural (Martins Filho, 2012).

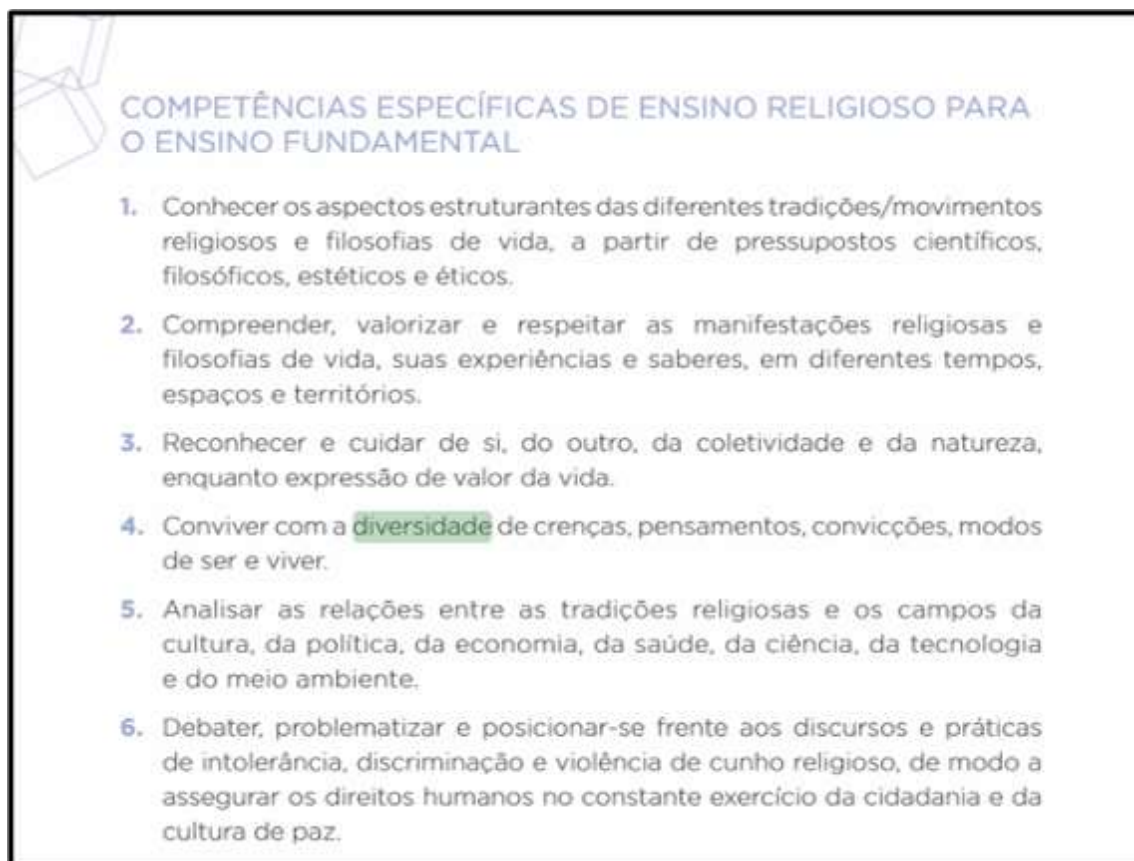
É importante ressaltarmos que a transversalidade no ER não visa impor uma crença religiosa específica, mas sim promover o diálogo e a reflexão sobre o fenômeno religioso, considerando sua importância na formação cultural, histórica e social dos indivíduos. Dessa forma, a abordagem transversal no ER contribui para uma educação mais inclusiva e respeitosa, alinhada aos princípios democráticos e ao respeito à diversidade cultural e religiosa.

2.4 Diversidade no Ensino Religioso

Para concluirmos este capítulo, gostaríamos de retomar um aspecto que tem sido central em nossa reflexão: a diversidade como elemento central do debate que se estabelece dentro do Ensino religioso. Nesse sentido, uma vez mais, precisamos lembrar que a Base Nacional Curricular emprega esse termo inúmeras vezes ao longo do documento, especialmente na área de conhecimento do ER, para justificar a maioria dos procedimentos pedagógicos explorados.

A questão da diversidade aparece nos marcos legais, nos fundamentos pedagógicos, nos objetivos, competências e habilidades. O diálogo com os direitos humanos e, portanto, com o respeito às diferenças acaba se configurando como uma premissa básica das diretrizes pedagógicas e curriculares, inclusive aquelas publicadas no estado da Paraíba.

Figura 4 – Competências do Ensino Religioso Para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil, 2018, p. 437.

Como parte integrante do currículo escolar, portanto, o Ensino Religioso enfrenta o desafio de lidar com a diversidade religiosa presente na sociedade. A multiplicidade de crenças, práticas e filosofias religiosas é uma característica marcante da nossa realidade global, refletindo a riqueza cultural e histórica de diferentes comunidades ao redor do mundo. Diante dessa realidade, a discussão sobre a diversidade no ER torna-se essencial para construir uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e harmoniosa (Castro; Baldino, 2021).

Segundo Castro e Baldino (2021), ao adentrar a sala de aula de ER, depara-se com estudantes que representam uma verdadeira variedade de crenças religiosas. O Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, Sikhismo, e diversas outras religiões e correntes filosóficas podem estar presentes no mesmo ambiente educacional. Essa coexistência de visões de mundo e práticas religiosas abre um espaço privilegiado para o diálogo inter-religioso e para o reconhecimento da nossa diversidade cultural.

A relação é presença e construção. Portanto a educação é construída na base de uma compreensão pluridimensional da pessoa e vai acontecer nos espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas. A educação no Ensino Religioso deve apresentar-se como uma pedagogia que promova a construção de uma participação, incentive a compreensão dos dissensos e conflitos, leve a uma abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos (Coelho, 2013, p. 157).

Portanto, é essencial que haja uma interação nas aulas de ER, que os estudantes se respeitem, ou seja, que haja uma participação efetiva de todos dentro da sala de aula. Nesse contexto, Coelho (2013) pontuou que, a escola e, mais especificamente, o ER ministrado como disciplina regular, desempenha um papel fundamental como ambiente educacional privilegiado para explorar e reavaliar a ideia de diversidade em sua totalidade, com especial ênfase na diversidade cultural e religiosa. A escola se configura como uma instituição social que vai além da mera transmissão de conhecimentos, assumindo a responsabilidade de promover uma formação integral e humanizada, onde a reflexão crítica é incentivada, permitindo reavaliar tanto as ações individuais quanto as coletivas.

O ER, ao abordar a diversidade religiosa, se pautem em princípios de respeito, tolerância e imparcialidade. O objetivo deve ser o de proporcionar um espaço onde cada aluno sinta-se acolhido em suas convicções, onde suas crenças sejam tratadas com respeito e suas dúvidas e questionamentos sejam encorajados. Nesse contexto, o professor de ER desempenha um papel fundamental, atuando como mediador do conhecimento e incentivando a reflexão crítica sobre as questões religiosas (Castro; Baldino, 2021).

A pluralidade de religiões também está intrinsecamente ligada à diversidade cultural. As religiões muitas vezes refletem a identidade de um povo e suas tradições, tornando-se um elemento importante na construção da identidade cultural de uma comunidade. O ER, ao abordar as diferentes religiões, tem a oportunidade de enriquecer o repertório cultural dos estudantes, promovendo uma compreensão mais abrangente das sociedades em que vivemos (Castro; Baldino, 2021).

Apesar dos desafios enfrentados, o campo do Ensino Religioso tem avançado nessa busca por uma abordagem mais inclusiva, crítica e respeitosa. A pluralidade religiosa e a diversidade cultural exigem uma reflexão constante sobre as práticas e os conteúdos abordados nessa disciplina. A formação adequada dos professores e a promoção do diálogo intercultural são elementos essenciais para superarmos esses

desafios e garantirmos uma educação religiosa que contribua para a formação integral dos estudantes. Por fim, é importante destacarmos a necessidade de uma constante reflexão sobre os desafios e dilemas éticos que envolvem o ER, questões como a laicidade, a liberdade religiosa e o respeito às diversidades devem ser constantemente discutidas e atualizadas no contexto educacional.

Nesse sentido, a educação escolar desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, empáticos e respeitosos. O ER, ao promover a diversidade religiosa, contribui para a construção de uma sociedade plural, onde o respeito à diferença é valorizado e onde a convivência pacífica é estimulada. Compreendermos a diversidade religiosa é essencial para a construção de uma cultura de paz e harmonia entre os indivíduos, respeitando as escolhas pessoais e valorizando a riqueza que a pluralidade pode oferecer à nossa sociedade. Ao mesmo tempo, como veremos no capítulo seguinte, os documentos legais que fundamentam os processos educativos escolares devem ser pensados em diálogo com a formação docente, na medida em que os professores, neste caso pedagogos, precisam ter acesso a essa legislação durante a formação.

Neste contexto, Alarcão (1996) destaca que a prática docente é um processo reflexivo, sistemático, contínuo e permanente que favorece o reencaminhamento das atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela, buscando o aperfeiçoamento das ações docentes e discentes (ato de ensinar e aprender), influenciando diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos da formação do professor, bem como no exercício profissional do futuro docente. Por sua vez, segundo Alarcão (1996), a formação docente, seja inicial ou continuada, perpassa por processos reflexivos de exigência permanente, considerando que a função do professor é fundamentar uma postura mediadora e facilitadora na construção do saber profissional do mesmo e do alunado. Assim, a formação docente exige do professor uma reflexão contínua, atrelando-se permanente ao saber pedagógico do professor em sua prática de sala de aula, sendo este, uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido no cotidiano.

Ademais, considerando o que propõe a legislação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, e advertindo sobre a necessidade de leitura, reflexão e incorporação da BNCC, verifica-se que é imprescindível enfatizarmos a importância de tratar as diversas crenças e práticas religiosas com imparcialidade e sem

proselitismo. O objetivo do ER não é converter os estudantes a uma determinada religião, mas sim promover o entendimento mútuo, o respeito às diferenças e o fortalecimento dos valores universais de paz e tolerância (Coelho, 2013).

CAPÍTULO 3: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo, inicialmente, propomos algumas reflexões teóricas que fundamentam às reflexões desenvolvidas ao longo de nossa tese, especialmente em torno do campo de formação de professores, entendido como aspecto importante da atuação docente e, portanto, elemento central para a discussão que estamos a realizar. Na medida em que a proposta deste trabalho tem como foco a análise da construção das práticas pedagógicas de professores atuantes no Ensino Religioso (ER), na cidade de Bom Jesus, no Alto Sertão Paraibano, precisamos analisar a formação superior realizada por esses professores pedagogos junto à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e à Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF), instituições da vizinha cidade de Cajazeiras, onde funcionam cursos de licenciatura em Pedagogia.

Sabendo disso, primeiramente, promovemos uma reflexão sobre a formação de professores com o intuito de reforçarmos a compreensão a respeito da *formação inicial* dos docentes e como essas propostas formativas devem sempre estar associadas ao diálogo com a prática efetiva, neste caso, a do Ensino Religioso. Prática que esses futuros profissionais devem constituir quando estiverem nos seus espaços de trabalho após suas inserções nas escolas.

Em seguida, explanamos alguns aspectos teóricos acerca da *formação continuada*, como etapa subsequente à formação inicial e, sobretudo, como movimento contínuo da atuação profissional de professores. O desmembrar dessas particularidades teóricas nos possibilitam pensar como se efetivam os elementos formativos que constituem a qualificação da prática profissional, como também abrem espaços de melhorias para as relações escolares, em contexto mais amplos, visto que a educação é uma aspecto contínuo de formação, atuação e reflexão Paulo Freire (1982; 2006; 2007; 2008).

Refletimos, ainda, acerca das *identidades profissionais* de professores, nomeadamente pedagogos. Trazemos essa proposta por trabalharmos com profissionais específicos: pedagogos que atuam com o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um espaço social localizado nos chamados sertões nordestinos, o Alto Sertão paraibano. Relacionamos como os espaços sociais,

políticos e culturais ocupados e vivenciados por esses sujeitos formam e condicionam ações características que extrapolam os limites do individual e valorizam aspectos de natureza mais ampla, dentro das particularidades disciplinares, tais como o diálogo efetivo entre um Estado laico e uma sociedade marcadamente religiosa. Para tanto, recorreremos ao conceito de *habitus*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1994), de modo a percebermos como esse processo resulta em um *habitus professoral* que norteia as ações pedagógicas aqui desenvolvidas. Em outras palavras, pensamos o *habitus professoral* como perspectiva teórica definidora da identidade profissional de docentes pedagogos, particularmente aqueles que trabalham com o Ensino Religioso.

E, para finalizarmos o capítulo, apontamos elementos reflexivos acerca dessa identidade profissional, no contexto da educação para os profissionais que trabalham com o Ensino Religioso, buscando perceber quais são os efeitos dos processos de formação inicial e continuada para esses professores. Para isso, analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia existentes na cidade de Cajazeiras, onde se formaram os professores pedagogos que atuam na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus. Nossa ideia, é perceber como o tema do Ensino Religioso pode se apresentar nesses currículos, a partir dos aspectos formais que instituem o documento, tais como objetivos, competências e habilidades, perfil formativo, perspectivas teórico-metodológicas mobilizadas e, não esqueçamos, a presença do ER em suas matrizes curriculares.

3.1 Formação de professores: dos estudos iniciais ao processo de formação continuada

Uma reflexão em torno do campo de estudos acerca da formação de professores proporciona a este trabalho a possibilidade de repensarmos os padrões e as dinâmicas que são características da formação docente no Brasil. Além disso, traz para o eixo de reflexão padrões socioculturais que interferem diretamente na formação acadêmica, na escola e nos modos de efetivação de práticas pedagógicas nos campos de atuação específicos desses profissionais, desde o momento da formação inicial.

Assim sendo, do mesmo modo que Gatti (2017) compreende que é relevante considerarmos o campo da *Formação Inicial de Professores* como a gênese, ou etapa inicial, de um projeto de formação continuada, isto é, propomos que formação inicial e continuada são processo contíguos e interligados. Na relevância das propostas de formação inicial, Ramalho, Nuñez e Guthier (2003) destacam que, desde o início dos anos 2000, discussões na área da educação já consideravam que a formação inicial seria a base de toda a narrativa traçada pelos profissionais professores. Além disso, apresenta-se como alicerce do que foi/é/será o produto da ação dos profissionais em questão: é na formação que se estabelecem as bases para a atuação docente para os espaços escolares, onde efetivamente se constroem as identidades profissionais.

Ainda de acordo com esses mesmos autores, estudiosos ao redor do mundo já se preocupavam com essa questão da formação docente há muitas décadas e, especialmente no Brasil e na América Latina, já enxergavam um modelo formativo de base, tendo como referência as ideias de Paulo Freire, segundo as quais a dinâmica de formação era um processo contínuo, em um constante movimento de aprimoramento pessoal, a partir das práticas e reflexões elaboradas no dia a dia. Esse modelo começou a ser discutido por intermédio da associação entre uma pedagogia crítica e a capacidade do professor, em formação, de produzir e refletir sobre as atitudes e saberes instituídos a partir da relação entre teoria e prática. Só nessa relação entre teoria e prática é que poderíamos elaborar propostas curriculares para a formação de profissionais docentes efetivamente qualificados para a diversidade de realidades sociais a serem encontradas nos espaços escolares.

Alguns debates têm sido instituídos acerca da organização desses currículos no cenário brasileiro. Especialmente quando falamos em formação, sendo ela uma experiência institucionalizada, porque depende de instâncias formadoras, devemos pensar primeiramente na formalização de um currículo, tendo em vista que é na organização curricular que são formalizadas ações específicas de preparação para a docência. O primeiro dos questionamentos parte da própria finalidade da formação, ao considerar as diversidades de níveis de ensino a que são direcionados os professores. Níveis de ensino diversos que, por muitas vezes, descaracterizam a finalidade da ação formadora, na medida em que não produz um conhecimento específico a ser direcionado a uma prática contextualizada. O que coerentemente se manifestaria na condução de saberes e referências profissionais genéricas.

Em outras palavras, se a formação inicial prevê a atuação para a docência, o que esperar de um professor polivalente, como o pedagogo que em sua formação inicial deve estar apto a atuar em diferentes componentes curriculares e ser capaz de dominar conteúdos diversos para todos os níveis escolares? Isso implica uma formação generalista e de reflexão mais célere, ao longo do curso de Pedagogia, que pode resultar em lacunas formativas para alguns campos de atuação, tais como o Ensino Religioso, privilegiando áreas e componentes com maior inserção nos currículos escolares.

Sobre essas especificidades citadas, temos o que Ramalho, Nuñez e Guthier (2003) chamam de modelo de *profissional de referência*, que seria uma forma específica e pensada sobre qual o tipo de profissional que as agências formadoras têm a pretensão de formar quando organizam um percurso formativo. De acordo com os autores, essa discussão gira em torno do que cada profissional de área disciplinar tem de diferenciado, no ponto de vista da formação, para lecionar os componentes curriculares. Como exemplo dessa referência para a formação profissional, no caso específico desta tese, podemos pensar quais especificidades deveria ter um professor formado para lecionar Ensino Religioso (nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)? Ou, mais que isso, em que medida os professores pedagogos aqui estudados, ou seja, aqueles atuantes na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus, constituem-se como profissionais de referência a partir de um padrão formativo instituídos pelos cursos de Pedagogia do Sertão da Paraíba?

Assim, precisamos destacar alguns pontos que impactam na estruturação dos currículos formadores e que nos alertam para uma formação para além dos conteúdos disciplinares. Logo, pensamos ser coerente refletirmos não apenas sobre as questões regionais, mas também sobre demandas diversas que remetem à legislação educacional discutida nos capítulos anteriores. Demandas que interferem diretamente na área disciplinar que estamos tratando nesta tese, que é o Ensino Religioso. Disciplina que, de acordo com BNCC, está relacionada à historicidade de um tempo, ao problematizar valores individuais e sociais; respeito à ciência; às manifestações naturais e culturais; à prática da tolerância; e à associação dessas relações no ambiente dinâmico que vivemos contemporaneamente, a saber:

A globalização inequitativa e excludente, com imposição de ajustes estruturais; - O predomínio da lógica do mercado, no qual o trabalho é um bem de uso que se compra ao menor preço possível; - O aumento da desigualdade, da pobreza, da precarização do emprego, da violência social e de todo tipo, não só a simbólica; - O impacto das novas tecnologias, das ciências, em especial da informática e a comunicação através de todos os meios; - As culturas híbridas. - O predomínio da imagem sobre o texto escrito, a imediatez, a pluralidade, a incerteza, a suspeita crítica sobre os grandes relatos e sobre a própria ciência; - A valorização da diversidade, das etnias, da sexualidade, do local e regional, das normas não-universais; - A emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano integral, de uma nova solidariedade e cooperação internacional (Lella *apud* Ramalho, Nuñez e Guthier, 2003, p. 135).

Nesses termos, ao considerarmos uma formação inicial de professores que atenda às relações constituídas entre dilemas práticos e simbólicos, devemos nos reportar a uma reflexão que leve em conta a relação necessária entre uma formação inicial docente e as realidades que contextualmente envolvem à profissão. Dentre os elementos para esse exercício reflexivo estão, de modo imprescindível, os ininterruptos avanços tecnológicos; as relações com os grupos culturais cada dia mais diversificados; as mudanças curriculares; as formas que esses formandos lidam com o futuro trabalho; e, de modo mais específico, no contexto brasileiro, o próprio questionamento a respeito da democracia que, nos últimos anos, apresentou instabilidades. Queremos dizer com isso que também precisamos lidar com elementos que vão muito além da própria configuração curricular, estando diretamente ligados às demandas sociais de cada lugar e época em que esses sujeitos irão atuar.

Somando-se a essas informações e perspectivas, Gatti (2017) expõe que existem particularidades ainda mais vigentes no cenário formador brasileiro, já que esse se encontra atravessado por elementos complexos e conflitantes. Elementos que excedem o próprio espaço social que o professor em formação ocupa. Esses lugares são potencializados pelos desafios característicos das dinâmicas oriundas das relações humanas, geracionais e inter-geracionais. Pode-se dizer, então, que esses elementos configuram/reconfiguram os contextos formadores, bem como encaminham necessidades específicas dos ambientes em que dialogam.

É nesse sentido que buscamos demarcar a escola onde essa investigação tem sido desenvolvida como situada no Alto Sertão paraibano para demarcarmos que os processos de formação dos professores pedagogos atuantes no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja inicial ou continuada, têm a historicidade

própria das demandas sociais dessa região, representadas por currículos formativos das instituições aqui existentes, notadamente, a Universidade Federal de Campina Grande e a Faculdade São Francisco de Cajazeiras. Mais que isso, sobre os modos como essas instituições, respondendo e respeitando a legislação em vigor, estabelecem percursos e perfis formativos capazes de atender as demandas sociais e políticas de nossa região atualmente. A partir disso Gatti (2017) aponta que

No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões (Gatti, 2017, p. 723).

Esses entraves equacionam que tipo de profissional está se formando nas instituições de Ensino Superior no Brasil: o primeiro deles são aqueles que trazem marcas de uma formação que consideram esses aspectos citados acima, como os grupos, as culturas, as tecnologias, etc.; e os demais cuja formação é constituída da carência dessas ações. De acordo com Korthagen, Loughran e Russell (2013), a maior parte dos professores formados hoje fazem parte dessa segunda parcela da estatística: daqueles cuja formação traz marcas de fragilidades múltiplas.

Esses autores contextualizam e criticam os modelos de formação de professores. Segundo eles, após o estudo, podem ser elencados três fatores que dificultam a relação do professor com sua prática. O primeiro dos três fatores é uma formação que não traz elementos da prática efetiva profissional, ou seja, os profissionais que entram no mercado de trabalho desconhecem o processo de ação efetiva do campo e da disciplina que vão ministrar. Korthagen, Loughran e Russell (2013) intitulam esse primeiro momento de ação inicial do profissional de *choque de realidade*. O segundo fator potencializa o espaço da teoria, em detrimento da prática, nos cursos que formam professores. E o terceiro e último fator, consiste em uma proposta de formação que não vincula saberes específicos de cada campo com as particularidades dos saberes culturais que norteiam o terreno de ação de cada

professor. Isso significa que, para os autores citados, a ênfase na teoria em detrimento da prática e a falta de conexão com a realidade onde esses docentes irão atuar contribuem para uma formação prejudicada e que, conseqüentemente, trará prejuízos para os processos de ensino e aprendizagem.

Tardif (2002) estabelece uma crítica bastante expressiva sobre esse modelo de formação ineficiente. Para esse autor, um dos grandes problemas da formação do magistério é o seu modelo *aplicacionista*. Nessa proposta, os profissionais em formação são levados ao ambiente escolar para aplicarem o conhecimento que foi dinamizado nas disciplinas teóricas no Ensino Superior para à escola em um processo mecânico de transposição da ideia, descolando-se das realidades práticas. O que, conseqüente, gera uma inadequação e uma frustração nesses profissionais, visto que não há uma viabilização, aproveitamento e adequação dos conhecimentos e do conjunto de saberes necessários à essa tarefa. Com efeito, Tardif (2002) esclarece:

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos, como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, Lahaye e Lessard, 1991; Tardif e Lessard, 1999). A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2002, p. 13-14).

O que se pode perceber nos resultados dessa exposição é que todos esses pontos de fragilidade elencados por Korthagen, Loughran e Russell (2013) e Tardif (2002) chegam à escola: seja na inadequação dos usos desse espaço ou na não presença do “chão da escola, isto é, da realidade escolar na formação do profissional professor. Espaço que, dentro das discussões elencadas nesta tese, tem garantia representativa na constituição da prática docente do professor que leciona Ensino Religioso, além de produzir reflexos em ações de grupos para a constituição de saberes que também são relevantes, dentro da disciplina em questão.

Sobre isso, Gatti (2017) dimensiona como as instituições escolares refletem diretamente naquilo que está acontecendo na nossa sociedade. Portanto, os dilemas contemporâneos podem-se estender à escola, por ser ela um retalho específico desse universo. Assim, não é coerente deixarmos de lado os tópicos existentes no ambiente característico do profissional que estamos a tratar, do contexto formativo com o qual ele interage: a sociedade, de maneira geral; e a escola, de modo particular. Dessa forma, voltarmos a uma reflexão que permita mostrar a complexidade do espaço escolar e as configurações e reconfigurações que ela toma no correr dessa dinâmica, possibilita também caracterizarmos as próprias ações docentes, bem como quais são as escolhas que podem ser exigidas deles nessa conjuntura profissional após formado. Sobre isso Gatti (2017) esclarece que as:

Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Nesta ambiência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói (Gatti, 2017, p. 722-723).

Entre esses elementos, não podemos deixar de mencionar as demandas por diversidade religiosa e por construção de identidades religiosas diversas. Como vimos, sobretudo no primeiro capítulo, a religiosa é também um campo de disputas na sociedade, de modo que Estado e Igreja mediram forças para estabelecerem modelos e formatos de Ensino Religioso a serem desenvolvidos nos espaços escolares. Assim sendo, não contarmos com esse sistema *cambiante*, como expõe a autora, é o mesmo que descaracterizarmos e tornarmos ineficaz a própria formação profissional.

O exercício diário, os fatores cotidianos e a bagagem formativa docente constituem aquilo que Nóvoa (2019) configura como *terreno profissional*. Terreno esse que vai possibilitar que a formação docente ocorra de modo efetivo. Não obstante as fragilidades possíveis na formação docente, Nóvoa (2019) abre uma porta reflexiva importante quando traz para o espaço central de discussão um elemento determinante para esta tese que é o *terreno profissional*. Na relação estabelecida na dinâmica formativa do profissional que leciona a disciplina de Ensino Religioso, em especial nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse terreno profissional é determinante na própria condução formativa e na legitimação de práticas da área em questão.

Neste caso, estamos a propor que é na escola onde é garantida aos professores a realidade mais próxima daquilo que precisam saber dentro do exercício da profissionalidade. É nela onde são instituídos e construídos muitos dos saberes necessários à docência. Além de ser no ambiente escolar onde os professores exercem de forma crítica, investigativa e reflexiva os ofícios vinculados ao exercício prático cotidiano, adaptando-os muitas vezes às realidades vigentes. Assim, Garcia (1999) destaca que a constituição da profissão docente só pode ocorrer por meio da vivência e da ação instituída em espaços. Disso decorre a importância da formação continuada para que profissionais em exercício efetivo na docência possam partir de suas práticas para ampliarem a formação, naquele profícuo movimento defendido pelo pensamento freireano de ação-reflexão-ação.

Desse modo, Garcia (1999) conduz o leitor a pensar a respeito da caracterização particular e estratégica para que a formação de professores tome o espaço escolar como um elemento importante e responsável pelas dinâmicas que são conduzidas no contexto de prática. Além disso, que considere ser na escola onde ocorre e é experienciada a efetivação de políticas e das normatizações estatais destinadas à educação. Ambiente que considera o professor dentro de uma completude ao associar à profissão como um espaço de elementos contextuais e legais, sendo, portanto, um espaço histórico e suscetível às mudanças.

Por esse motivo, não podemos deixar de afirmar que a formação da profissionalidade docente, desde sua iniciação, é uma construção histórica. E por essa razão passível de mudanças e de diálogos com contextos mais diversos, além de ancorar-se nas transformações ocorridas nas instituições formadoras. De acordo com essa ideia, a temporalidade é fator determinante na efetivação contextual dos saberes e, logo, dos espaços de formação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) reflete a respeito da profissionalidade dentro dessas instituições:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no

caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 7).

Coerentemente, as ideias discutidas por esse autor levam a um eixo de discussão que aponta para a formação inicial docente como um espaço complexo e indispensável ao profissional que está a se formar professor. Um ambiente, que segundo esse autor, extrapola a visão equivocada da preparação ou aperfeiçoamento em que se aplica técnicas sobre o conteúdo relevantes para que o aluno apreenda. Para esse teórico da educação, a qualificação do profissional docente parte do estabelecimento das relações sociais instituídas pelos professores, no espaço profissional. Espaço que configura as ações profissionais e molda a forma como os docentes aplicam os saberes característico das disciplinas que ministram. Esses saberes, segundo Nóvoa (2019), integram e são integrantes de diferentes aprendizagens, por terem características que vão além das apreendidas dentro das instituições de ensino formadoras, neste caso, as universidades e faculdades.

Os saberes em questão dialogam não só com a construção de conhecimento individual do sujeito que está a se formar profissional, mas, sobretudo, é constituído de ações de características dialogais e interativas com os pares, na formação. São esses pares que formam, integram e partilham aprendizagens mútuas desde a formação inicial. Bem como, é com eles e no contexto da relação profissional que se constroem as identidades profissionais. O profissional que tratamos, nesta pesquisa, é aquele que se edifica e se (trans)forma na coletividade. Sendo as ações constituintes do

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.(...) No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define,

enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 6-11).

Desse modo, é clara a compreensão de como são estabelecidas relações entre a formação dinâmica do professor e os vínculos sociais constituídos a partir da complexidade que a própria formação traz. Ou seja, o que podemos problematizar da formação do professor vai além do saber ou não saber um determinado conteúdo dentro de sua prática. O desenvolvimento das ações docentes se liga também à reflexão constituída em grupo ou individualmente a partir dos atos refletidos por esses profissionais que partilham a experiência docente no espaço escolar. Assim, a tomada de reflexão parte não só da apropriação do conteúdo a ser ensinado, mas também do refletir sobre as ações estabelecidas na construção de conhecimentos que acontecem nas relações entre pares. No caso do Ensino Religioso, isso significa considerar as diversas vivências e experiências religiosas de docentes e discentes no espaço escolar e os modos como os professores dialogam em torno de como atuar frente às demandas que se apresentam. Não podemos desconsiderar que a religiosidade é sempre um aspecto de relevância social e que desperta diálogos e tensões constantes, de modo que ser professor de ER também se faz na escola, enfrentando essas questões do dia a dia escolar. Destarte, podemos pensar que:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith; Lytle, 1993 *apud* Zeichner, 2008, p. 539).

Zeichner (2008) contempla um fator relevante para a constituição da problemática aqui traçada. Esse autor aponta que as escolhas racionais feitas pelos professores interferem diretamente na forma como esse profissional desenvolve suas atividades específicas dentro da docência. As tomadas de decisões condizentes com o exercício ocorrem se o docente tiver autonomia profissional de saber como as ações podem ou não ser dinamizadas dentro no seu contexto real da profissionalidade. Sobre essa racionalidade prática:

Os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas como as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (Zeichner, 2008, p. 536).

Para Zeichner (2008) pensar, agir e refletir sobre tudo isso só é possível de acontecer se o docente tiver controle da finalidade de suas ações. De acordo com esse mesmo autor, esses exercícios dialogam não só com o fazer individual do professor, ele extrapola os limites da particularidade profissional do professor como individualidade. Assim, pode ser dito que a prática reflexiva se ancora nas proposições diárias do dia a dia, nas formações feitas ou experiências vividas pelo professor, e pelas relações entre os profissionais docentes que apoiam suas atividades laborais nas realidades específicas de cada espaço de atuação. É esse envolvimento e troca de experiências que possibilita que as formas de dinamizar os conteúdos sejam mediados em contextos de aprendizagens cotidianas, em sala de aula. As trocas estabelecidas pelos professores estabelecem a intercomunicação de conteúdos diversos que desencadeiam formas e metodologias próprias:

Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e o contexto social (Zeichner, 2008, p 542).

Nessa perspectiva, podemos pensar em que medida a prática efetiva desses professores está ancorada naquilo que a sociedade espera que esses profissionais façam em sala de aula. Especialmente no contexto desta tese, devemos nos questionar sobre os processos de formação dos docentes que lecionam a disciplina de Ensino Religioso na Escola Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus. Precisamos considerar: quais os profissionais de referência que os cursos de Pedagogia existentes no Alto Sertão paraibano estabelecem como perfis formativos em seus Projetos Pedagógicos? Como o Ensino Religioso aparece como preocupação formativa para os pedagogos que essas instituições formam? De que

modo as demandas sociais por diversidade religiosa e por formação democrática estiveram presentes na formação dos professores pedagogos cujas ações estão sendo aqui analisadas? E, por fim, como esses professores construíram terrenos profissionais pelos quais o espaço escolar e a partilha de saberes entre pares se efetivaram continuamente?

3.2 Identidades profissionais docentes no Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano

Neste tópico, gostaríamos de promover um debate sobre as identidades profissionais ou, em termos teóricos mais precisos, compreendermos o *habitus professoral* dos professores pedagogos aqui em destaque. Isso é importante porque nos ajuda a entender como esses professores se percebem como professores, como os processos de formação e a prática escolar instituem identidades profissionais. Em grande medida, a ideia é entender qual o perfil profissional do professor que atua no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no espaço social aqui estudado: o Alto Sertão paraibano.

A constituição das identidades profissionais de professores se baseia em ações acompanhadas/desenvolvidas no âmbito pessoal, formativo e profissional de determinados grupos de professores. Sabendo disso, após fazer uma discussão sobre formação inicial, continua, campo profissional, currículo e documentos oficiais para a regulamentação do Ensino Religioso, pensamos ser coerente refletirmos sobre as particularidades que fazem os professores se reconhecerem como pertencentes ao grupo profissional específico aqui estudado: professores pedagogos junto ao Ensino Religioso.

As discussões a respeito de identidade profissional, especialmente docente, são questões que tocam diretamente este trabalho, tendo em vista que problematizamos ações que são essencialmente ligadas às práticas e ao imaginário do ser professor dentro de um espaço específico de atuação. Isso porque elas tocam na problemática da identidade profissional docente como um fator que está sempre em construção, ou seja, a elaboração e o desenvolvimento de uma identidade profissional é um processo contínuo.

De acordo com a base dessa discussão teórica, podemos afirmar que o processo de constituição da identidade recorre a vias dialógicas, visto que se insere no exercício de atividades dinâmicas e situadas socialmente, com o/os outro/outros e a partir deles. Para afirmar o nosso entendimento, trazemos a proposição de Gomes *et al* (2013), quando reforçam que:

(...) à aquisição da identidade do professor, refere que tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade docente num processo que é descrito como aberto, negociado e dinâmico. Desta forma, para compreender como se configura e se transforma a Identidade Profissional do professor, é necessário esclarecer os processos através dos quais esta se constrói e se reconstrói ao longo da vida. Com efeito, a Identidade Profissional é uma identidade social particular, entre outras identidades sociais da pessoa, mas que decorre no lugar das profissões (Gomes *et al*, 2013, p. 247-248).

Partindo dessa mesma forma de pensar as identidades Gomes *et al* (2013) retomam uma discussão proposta por Gee (2000), quando esse autor destaca a amplitude da formação do contexto de construção da identidade profissional. Dentro da proposta estabelecida por esse autor, a construção identitária passa a articular e a reportar fragmentos diferentes da vida do sujeito, que necessariamente interagem entre si. Assim, temos o diálogo entre quatro formas de identidade específicas, resultando em uma identidade profissional. Essas identidades fragmentas são chamadas por Gee (2000) de identidade natural, identidade institucional, identidade discursiva e identidade de filiação.

A primeira delas o autor a entende como uma espécie de herança adquirida pelo sujeito, estando situada nos traços relacionados à origem do sujeito. Seria o ponto de partida, de onde o indivíduo vem. A segunda está atrelada ao espaço profissional a que o professor está inserido, vinculando-se mais especificamente aos aspectos organizacionais do ambiente de trabalho. A forma como são desempenhados os afazeres profissionais, e engloba também os direitos facultados a esse sujeito, dentro da instituição em que trabalha. A identidade discursiva é apresentada como uma relação entre os elementos que compõem os traços individuais de uma pessoa – como o ser individual – a serem relacionadas com a sociedade. Seria o resultado do diálogo entre o “eu” e o “nós”. E, por fim, temos a identidade de filiação, que parte e resulta da afinidade de grupos de partilhas específicos. Ou seja, é uma identidade que coincide com o conjunto de ações/práticas

particulares desempenhadas por um grupo. Assim, para o autor citado, esses fatores a (identidade natural, identidade institucional, identidade discursiva e identidade de filiação), ao se apresentarem de modo articulado, resultam em um perfil específico, que designam socialmente uma identidade profissional.

Dessa forma, o que percebemos a partir do diálogo com Gee (2000) é que, para ele, a constituição de determinadas identidades envolvem inúmeros fatores. E esses precedentes são de natureza ampla e variadas que contemplam desde características pessoais, geracionais, até aquelas que se relacionam com grupos sociais ou instituições. Desse modo, pensar sobre os contextos de formação identitária, pressupõe também perceber as relações do sujeito profissional no mundo social e relacional em que vive. Além de dar importância à prática oriunda de correntes da comunidade e do perfil do campo profissional em que o sujeito se insere.

Outro autor que também apontam muitas possibilidades de trabalho com a identidade profissional se chama Claude Dubar. Ao discutir a socialização profissional, Dubar (1997, 2012) destaca que o processo de socialização para a constituição de uma identidade profissional específica é gerida por processos. Para esse autor, o profissional está a todo tempo em processo de construção e a socialização é um aspecto inerente nesse movimento. Como podemos ver:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (Dubar, 2012, p. 358, grifo do autor).

Para ele, também as muitas ações, sejam elas pessoais, de formação ou profissionais, interferem diretamente nessa dinâmica constitutiva do ser profissional. E, assim como Gee (2000), Dubar (1997) também considera as socializações que ocorreram antes da formação profissional como determinantes para a identidade profissional. Essa compreensão faz com que refletirmos sobre identidade seja algo desafiador por trazer fatores que são dinamizados sempre em relação com o outro ou com determinado grupo. No caso desta tese, em particular, com o grupo de professores pedagogos que lecionam a disciplina de Ensino Religioso, no município de Bom Jesus, na Paraíba. Com efeito, Claude Dubar aponta que:

(...) O desafio é sempre a construção conjunta da profissionalidade dos indivíduos, que implica a articulação de três processos: - o processo da **formação** inicial e contínua das competências pela articulação das suas diversas origens; - saber formalizado, saber-fazer, experiência. - o processo de construção e de evolução dos **empregos** e da sua codificação nos sistemas de emprego; - o processo de **reconhecimento** das competências, resultado do jogo das **relações** profissionais (Dubar, 1997, p.156, grifos do autor).

Os elementos grifados por Dubar (1997) estabelecem graus de relevância naquilo que se perspectiva como elemento de identificação ligados ao dia-a-dia profissional e às práticas de um grupo específico. Dessa forma, a partir de Dubar (1997) podemos destacar, a “formação”, a evolução dos “empregos”, o “reconhecimento” e as “relações” como agentes decisivos para problematizar a conjuntura profissional de determinados grupos, como por exemplo o que vamos analisar especialmente: o de professores pedagogos no Alto Sertão paraibano.

Outro contributo relevante disposto por esse autor para a reflexão sobre as identidades profissionais é quando ele destaca que o processo de identidade deve considerar o acordo entre dois fatores, chamado por ele de dupla transação ou transação biográfica e relacional. A biográfica parte das experiências vividas pelo sujeito, antes de passar pela preparação específica para o trabalho. Se tomarmos como exemplo os professores, seria a trajetória pessoal, considerando a própria biografia do sujeito, antes de entrar na licenciatura. Um elemento que envolve as perspectivas pessoais e familiares e os aspectos culturais, de crenças e comunitários.

Já a transação relacional condiz com todas as experiências formativas para o campo do trabalho e de relações profissionais adquiridas ao longo da vida do sujeito. Para esse autor, experiências consideradas positivas e negativas, adquiridas nesse contexto, também devem ser consideradas. E, assim, o diálogo entre esses dois elementos transacionais resultam em fatores que ligam profissionais a um grupo específicos de ações compartilhadas.

Para essa tese, preocupamo-nos com as experiências pessoais de cada professor aqui entrevistado, mas nos atentamos, sobretudo, com a relação entre essas experiências pessoais que também atravessam às relatadas pelo grupo. O diálogo entre o “o eu”, “o outro”, a “escola”, a “comunidade”, o “saber disciplinar” se

faz evidente dentro da discussão de identidades profissionais docentes. Nesses termos, André (2017) destaca que:

As relações com os pares, vividas no cotidiano escolar, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes. A relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro. Olhar para o docente e sua forma de atuação profissional exige que sejam considerados os elementos subjetivos presentes na constituição da docência. Requer ainda, a compreensão de que, enquanto sujeito essencialmente social, o docente é afetado pela instabilidade e ambiguidade presentes nos ambientes de trabalho e na atividade profissional que realiza (André, 2017, p. 516).

Portanto, considerar as relações experienciadas por professores, sejam essas relações condizentes com o contexto profissional, com as relações instituídas no espaço social do trabalho ou dos modos pessoais que são dinamizados na coletividade, nos instigam a problematizar dinâmicas referentes a contextos específicos permeadas por singularidades de determinados grupos. Bem como, nos fazem considerar como os ambientes de vivências, de formação e ação são determinantes para configurar modos identitários e constituem o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, e que Perrenoud (2001) considera afetar diretamente às práticas pedagógicas:

A ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme pelo menos quatro mecanismos: - uma parte dos "gestos do ofício" são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; - mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; - a parte menos consciente do *habitus* intervém na microregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto; - na gestão da urgência, a improvisação e regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator (Perrenoud, 2001, p. 163).

Esse debate em torno das identidades profissionais é importante porque, em grande medida, precisamos pensar o que é ser professor pedagogo ou, dito mais precisamente, professor de Ensino Religioso no atual cenário da educação brasileira e no contexto regional do Alto Sertão paraibano. Como percebemos do debate

proposto, apesar dos caminhos teóricos escolhidos, os autores confluem na ideia de pensar que existem elementos que antecedem à formação (vivências prévias), elementos que ocorrem durante a formação (consciências formativas teóricas) e elementos que se inscrevem no exercício da prática profissional no espaço escolar, a partir do diálogo com os diversos sujeitos que o constituem (experiências práticas). Para além da ideia que só se aprende a ser professor na prática, no chão da escola, é preciso considerar as dimensões anteriores, durante e posteriores à formação para a consolidação de um perfil profissional. Para compreendermos essa ideia, julgamos pertinente retomarmos o conceito de *habitus* proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu:

A ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 1994, p. 15).

Essa definição estabelece uma ideia que as práticas dos sujeitos são construídas a partir de uma interface com o social. Existe um conjunto de elementos socioculturais, nos quais estão inseridas as diversas formas de pensamento, a partir dos quais os sujeitos agem. Nesse sentido, o *habitus* não seria um quadro predefinido, forçosamente obrigatório e determinista, mas um conjunto de diretrizes sociais a partir dos quais os sujeitos estabelecem suas práticas. Haveria aí uma postura quase dialética, em que ações individuais e demandas sociais conflitam e integram para estabelecer formas de ação historicamente e geograficamente situadas. Isso significa que a prática social é produto de uma trajetória que pode ser observada nos *campos* de atuação profissional. Nesse sentido, existe um *habitus* que constitui o campo educacional, ao qual estamos chamando de *habitus professoral*. Sobre isso, afirmam Baldino e Donencio:

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser,

pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras (Baldino; Donencio, 2014, p. 268).

A compreensão de um *habitus professoral* se mostra pertinente para nossa investigação porque sistematiza as perspectivas teóricas sobre identidade profissional, aplicando-se às identidades docentes. Ser professor pedagogo é um processo social no qual os interesses do indivíduo dialogam com as demandas sociais. Existem expectativas consolidadas do que é ser professor, bem como existem perspectivas particulares de como exercer a docência. Nesse sentido, podemos considerar os diferentes aspectos que constituem a identidade profissional dos professores pedagogos que passam por suas experiências de vida, suas trajetórias escolares, sua formação acadêmica, seu exercício profissional –posto em diálogo com os dispositivos legais, as convenções sociais, as organizações curriculares, os espaços institucionais e como tudo isso é internalizado enquanto *habitus* e, ainda, ressignificado pela ação pedagógica. É exatamente isso que faremos no capítulo seguinte, analisarmos o *habitus professoral* de pedagogos que atuam no Ensino Religioso, pensando sempre como esses diferentes aspectos contribuíram para consolidar um perfil profissional e tem orientado as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas no espaço escolar.

3.3 Formação de professores para o Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano

Neste tópico, a partir de alguns estudiosos da área que trabalham com formação de professores para o Ensino Religioso, vamos analisar os processos de formação docente desenvolvidos nos cursos de Pedagogia de duas instituições de Ensino Superior localizadas no Alto Sertão paraibano: os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e da Faculdade São Francisco de Cajazeiras. Buscamos refletir e entender, à luz de autores especialistas que explicam esse processo formativo, como se estrutura os Projetos Pedagógicos desses dois cursos. Isso se justifica porque os professores de Ensino Religioso atuantes na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em Bom

Jesus, formarem-se nessas instituições. Para tanto, recorreremos aos Projetos Pedagógicos que se encontram disponíveis nos endereços eletrônicos das instituições.

Ao abordarmos a questão da formação, inicialmente, precisamos considerar que, para termos professores competentes, é imprescindível formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre suas práticas pedagógicas. Com efeito, não é suficiente apenas considerarmos as aulas que esses docentes ministram. Antes, é necessário compreendermos porque as aulas são conduzidas de determinadas maneiras e sob certas condições. Sendo assim, é essencial termos uma compreensão e análise aprofundadas das práticas educativas a partir dos diversos elementos formativos que as constituem (Moraes; Lima; Magalhães, 2017).

Neste sentido, o curso de Pedagogia, na modalidade de Licenciatura, é um potente exemplo de como podemos alcançar uma compreensão acerca dos modos pelos quais os professores de Ensino Religioso efetivam suas práticas pedagógicas. A formação inicial do professor pedagogo visa capacitar os estudantes a entenderem uma realidade por meio de uma leitura compreensiva da prática educativa, considerando-a como ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo, com o propósito de transformá-lo (Gatti, 2017).

A formação inicial do professor pedagogo constitui um momento relevante para o desenvolvimento profissional e acadêmico desse docente, que será responsável por atuar na educação básica. Nesse contexto, é necessário explorarmos os desafios e as oportunidades inerentes a essa etapa da trajetória docente, buscando aprimorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes, em especial no segmento de Ensino Religioso, em virtude dos dilemas sociais e políticos que esse campo enfrentou historicamente no Brasil (Moraes; Lima; Magalhães, 2017). Não por acaso, Dantas (2007, p. 43) afirmou que a formação inicial:

permite, durante o processo formativo, anteceder o desenvolvimento profissional, porque estuda, simula e observa quadros da realidade educacional. Sendo assim, tende a contribuir para a construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo,

entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação contínua.

Dantas (2007) destaca que a formação inicial é uma etapa fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa fase, os docentes já trazem consigo uma experiência docente considerável, o que torna a formação continuada uma oportunidade para aprofundarmos conhecimentos, aprimorarmos práticas e estarmos em sintonia com as mudanças e avanços educacionais. Contudo, é fundamental que a formação inicial já proporcione uma base sólida para que a formação continuada seja efetivamente proveitosa e, logo, possa contribuir para o desenvolvimento pleno dos professores.

Ainda segundo Dantas (2007), a formação continuada abrange todas as ações e estratégias de desenvolvimento, individuais e/ou coletivas, que têm como objetivo promover o crescimento profissional dos professores, etapa em que estes já possuem uma vasta experiência docente. Ao analisarmos as formações inicial e contínua, torna-se evidente que ambas estão socialmente conectadas. Além de uma formação inicial que se concentre na ação pedagógica e na integração harmoniosa da teoria com a prática, é fundamental que esses profissionais estejam constantemente atualizando-se, pois o papel do docente é dinâmico e em constante desenvolvimento.

Dessa forma, o início da trajetória do docente ocorre na formação inicial. Por isso, torna-se importante que essa etapa seja abordada de maneira efetiva, considerando uma atuação baseada em competências, sem perder de vista o papel transformador e crítico desempenhado por esse profissional. Conforme Pimenta (2020), a formação inicial do professor pedagogo também enfrenta desafios, sendo necessário superar uma concepção fragmentada da formação, que não se limite à mera acumulação de informações e técnicas isoladas, sem uma visão integrada da docência. Além disso, é preciso evitarmos uma formação centrada apenas em competências técnicas, sem considerarmos o papel transformador e crítico do professor na sociedade. A formação inicial deve, portanto, abarcar dimensões éticas, políticas e culturais, para que o futuro professor esteja apto a lidar com a diversidade de contextos e desafios presentes no ambiente escolar.

Segundo Moraes, Lima e Magalhães (2017), a formação docente deve ser concebida como um processo que habilite os professores a exercerem uma prática crítica e reflexiva. Essa perspectiva requer que a formação vá além da simples

transmissão de conteúdos e currículos, englobando a capacidade de compreender e refletir sobre a prática docente. Nesse sentido, é necessário integrarmos a teoria com a prática, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem experiências que os levem a compreender a realidade educacional de forma mais ampla e significativa.

Nesse contexto, a formação inicial do professor pedagogo deve ser continuamente revista e aprimorada, buscando uma abordagem mais ampla e integrada. É essencial promovermos a interligação entre teoria e prática, valorizando o papel transformador do professor e contemplando aspectos éticos e políticos. Ao enfrentarmos os desafios e aproveitarmos as oportunidades dessa etapa, será possível formarmos profissionais capacitados para enfrentarem os desafios contemporâneos da educação e para oferecerem uma educação de qualidade, que abranja a formação completa dos estudantes.

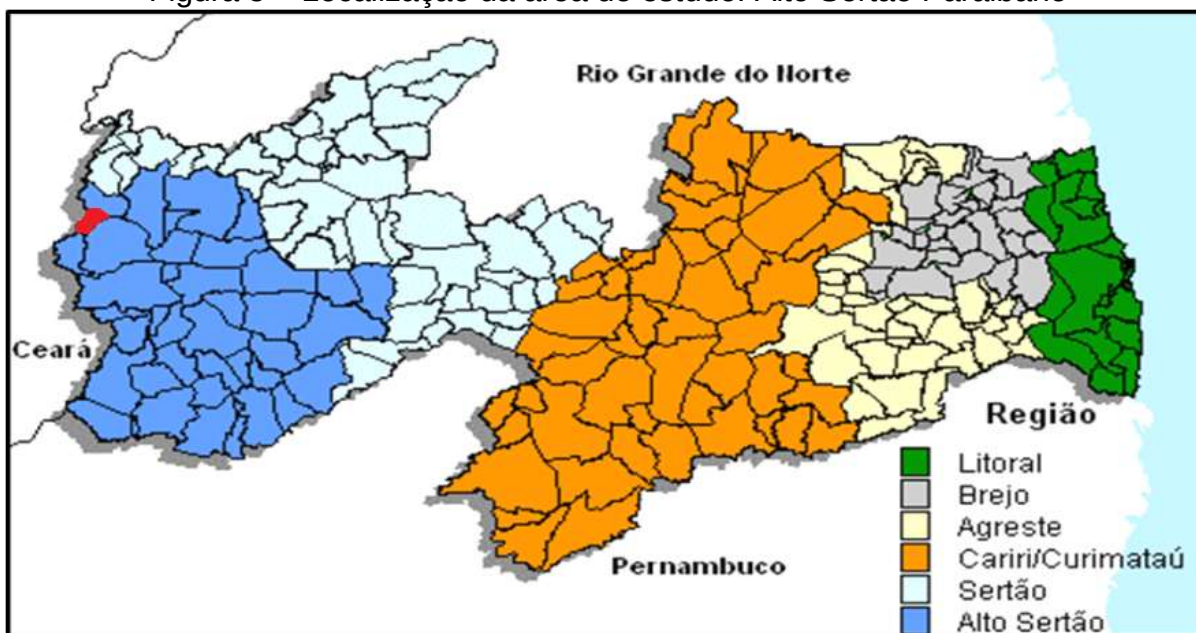
Como podemos perceber, até este momento, temos chamado à atenção para uma docência que considere a relação entre teoria e prática, entre formação e experiência, entre indivíduo e sociedade. É justamente nessa chave reflexiva que podemos entender o que significa ser professor de Ensino Religioso no Alto Sertão paraibano. Isso porque estamos a tratar de um recorte espacial peculiar, que tem uma historicidade própria no interior do país, a partir da qual se estabelecem práticas sociais específicas e, conseqüentemente, constituem-se experiências docentes próprias às demandas locais.

Não estamos a afirmar que existam práticas pedagógicas exclusivas ao sertão, mas, como propõe Michel de Certeau (1982), estamos a defender que o lugar social tem uma influência significativa sobre as práticas que os sujeitos desenvolvem, nomeadamente as práticas intelectuais, entre as quais podemos listar a docência. Isso significa que o Alto Sertão paraibano precisa ser considerado como um lugar social específico, de modo a compreendermos as particularidades da formação docente e das práticas pedagógicas aqui realizadas. Nas palavras do próprio autor “Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação” (Certeau, 1982, p. 64).

Nesses termos, o Alto Sertão paraibano (Figura 5) é uma região territorial semiárida no estado da Paraíba, Brasil, com paisagens áridas e vegetação típica da

caatinga. Trata-se da porção mais ocidental do território paraibano, constituindo-se como uma das regiões do território brasileiro chamada de sertão ou, dito de forma mais adequada, sertões. Sua economia é fundamentada na agropecuária, destacando-se a produção de feijão, milho, algodão, bem como a criação de bovinos e caprinos, além de uma oferta cada vez maior de produtos e serviços, especialmente nas cidades de médio porte, como Cajazeiras e Sousa, onde o comércio, a indústria e os serviços básicos têm sido cada vez mais consolidados. Sua população é diversificada, sendo também composta por comunidades tradicionais e povos indígenas de forte expressão cultural. Destaca-se a existência de comunidades quilombolas, em diferentes municípios da região, com forte associação cultural de perfil comunitário. Em termos religiosos, evidencia-se a presença do cristianismo, em maioria católica, mas com forte presença também de evangélicos (Sousa, 2018).

Figura 5 – Localização da área de estudo: Alto Sertão Paraibano



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-da-area-de-estudo-com-as-regioes-do-estado-da-Paraiba-Brito-e_fig1_329718792/download

Ainda Sousa (2018) afirma que, apesar dos desafios socioeconômicos locais, o espaço sertanejo apresenta forte capacidade de organização e adaptação regional, promovendo festas e manifestações culturais. Para impulsionar o progresso e melhorar as condições de vida, há uma valorização da cultura local, investimento em educação e infraestrutura e promoção do desenvolvimento sustentável. A cidade de Cajazeiras, por exemplo, com a qual a cidade de Bom Jesus se vincula em um polo

regional, apresenta um forte perfil educacional, contando com escolas e universidades públicas e privadas que atendem uma população em seu entorno:

Cajazeiras é uma cidade com privilegiada posição geográfica que, na qualidade de polo catalizador da demanda regional no setor da educação e da saúde, congrega uma grande área do semiárido nordestino, abrangendo, sobretudo, os Estados da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. É no setor educacional que a cidade de Cajazeiras tem se destacado com maior dinamismo. A origem desta vocação remonta à atuação e à orientação do Padre Inácio de Sousa Rolim, na primeira década do século XIX. Sua atuação reuniu as condições para a vocação educativa da cidade, que se tornou conhecida como a cidade que ensinou a Paraíba a ler. Além de sediar a primeira escola do Alto Sertão Paraibano, uma geração de estudantes oriundos de vários estados do Nordeste passou pelos bancos escolares do antigo Colégio Salesiano e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras - FAFIC, Instituição que deu origem do ensino superior na região (Universidade, 2009).

Em particular, gostaríamos de destacar a presença de uma marca religiosa na formação sertaneja, expressa na citação acima, que faz referência ao papel de um padre na constituição do perfil educacional cajazeirense e à criação do Ensino Superior regional em uma instituição católica, a FAFIC, ligada à Diocese de Cajazeiras. De algum modo, isso caracteriza o espaço do sertão por práticas religiosas diversas, nos quais se destacam as instituições religiosas, a partir das quais ocorrem as festas de padroeiros ou as celebrações de fé em que as comunidades participam. Justamente por esse papel social de relevância, as experiências religiosas devem ser levadas em consideração nos processos educacionais de ensino e aprendizagem, obviamente a partir de princípios reflexivos críticos, demarcando separações entre o pensamento teológico e o conhecimento científico.

Com isso, queremos questionar um discurso estereotipado que, durante muito tempo, descreveu o sertão como um espaço atrasado e avesso ao progresso. Para além desse discurso que, por vezes, encontramos na mídia televisiva, nos quais a experiência religiosa e de fé do sertanejo costuma ser descrita por uma mística, de cariz messiânica e fanática, beirando o caricatural, gostaríamos de descrever a experiência religiosa dos sertanejos como produto de vivências históricas e culturais formadoras de uma religiosidade plural. Nesse sentido, a presença de uma experiência sincrética, descrita genericamente como “catolicismo popular” seria, na verdade, a presença de matrizes religiosas diversas, nos quais o catolicismo tem

maior evidência. Resulta daí, como vimos nos capítulos anteriores, a percepção da pluralidade religiosa como elemento central das experiências educacionais, notadamente no Ensino Religioso, respaldado por um direito fundamental à liberdade de crença.

É nesses termos que a religiosidade do sertanejo se apresenta como elemento cultural importante para o nosso estudo: a percepção de que as tradições religiosas são fatores socioculturais importantes, por meio das quais os sujeitos organizam suas práticas cotidianas e dão sentido ao mundo onde vivem. Embora tenhamos um Estado laico, o respeito à diversidade religiosa precisa ser considerada para a organização e funcionamento da sociedade. Isso significa que, mesmo indiretamente, a religiosidade permeia as práticas pedagógicas, na medida em que os sujeitos que ocupam o espaço escolar, sejam eles docentes ou discentes, também possuem experiências e carregam vivências religiosas diversas. Em outras palavras, as tradições religiosas informam os saberes produzidos pelos sujeitos e, como tal, a religiosidade chega à escola pelas visões de mundo que os sujeitos carregam e, ainda, pelas práticas religiosas que os sujeitos desenvolvem em suas vidas comunitárias, muitas das quais transformadas em festividades e celebrações coletivas de valor cultural e identitário. Como afirma Elisa Rodrigues: “não importa ao Ensino Religioso testar e verificar a verdade do conhecimento religioso, mas perceber como algumas pessoas a partir de suas experiências de fé abordam e dão significado aos conteúdos da vida” (Rodrigues *apud* Rodrigues, 2023, p. 31).

Dessa forma, no contexto do Ensino Religioso, o perfil de formação do professor pedagogo é essencial para o desenvolvimento de uma educação sensível, inclusiva e respeitosa em relação à diversidade religiosa. O professor que atua nessa área precisa ser um profissional com sólida formação acadêmica, incluindo conhecimentos sobre pedagogia, teologia e sociologia da religião – que podemos resumir na concepção de campo mais complexa das Ciências da Religião – além de uma compreensão aprofundada sobre as diferentes expressões religiosas presentes na sociedade. O docente deve ser capaz de promover o diálogo inter-religioso, estimulando a reflexão crítica sobre as crenças e práticas religiosas, e fomentar o respeito às diferenças culturais e religiosas presentes na sala de aula. Para isso, é fundamental que o professor esteja aberto ao aprendizado contínuo, buscando

aprimorar seus conhecimentos e competências por meio de formação continuada específica para o Ensino Religioso.

A demanda do Ensino Religioso na educação contemporânea é multifacetada, uma vez que a diversidade religiosa é uma característica marcante das sociedades pluralistas. O ER tem o papel de proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica e reflexiva das diferentes tradições religiosas, permitindo-lhes desenvolver uma visão pluralista e respeitosa em relação à diversidade cultural e religiosa. Além disso, o Ensino Religioso pode contribuir para a formação integral dos estudantes, auxiliando-os a enfrentar questões fundamentais da vida, tais como a busca por sentido e propósito, o desenvolvimento da espiritualidade e a compreensão das questões éticas e morais que permeiam a existência humana. Portanto, o perfil do professor pedagogo no Ensino Religioso deve ser pautado pela sensibilidade, ética, conhecimento teórico e prático das diferentes religiões e tradições culturais, bem como pela capacidade de promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e o diálogo inter-religioso, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Com essa perspectiva, buscamos analisar os Projetos Políticos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e da Faculdade São Francisco de Cajazeiras, onde se graduaram os professores pedagogos que lecionam o conteúdo de Ensino Religioso da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, na cidade de Bom Jesus, no Alto Sertão paraibano, cujos processos formativos e as práticas pedagógicas são objeto de nossa reflexão.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) funciona no Centro de Formação de Professores (CFP), em Cajazeiras. O CFP, como seu nome sugere, tem como especialidade a formação de professores, contando com cursos de Licenciatura que contemplam a oferta de disciplinas para a Educação Básica, qualificando profissionais para atuarem nas regiões do sertão atendidas pela Universidade:

O Centro de Formação de Professores foi criado em 10 de agosto de 1979, por meio da Resolução nº 62/79 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, tendo sido inaugurado em 03 de fevereiro de 1980. Sua criação, como Campus V da UFPB, confirmou e fortaleceu a tradição educacional da cidade. Neste período foram implantados os Cursos de Licenciatura em Ciências, Letras, Pedagogia, História e Geografia. Este Centro forma professores para

o ensino fundamental e médio de toda a região, além de oferecer o curso de Técnico em Enfermagem e de Higiene Bucal em nível médio (Universidade, 2009).

Como pode ser depreendido da citação acima, a criação do curso de Pedagogia em Cajazeiras ocorreu ainda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no início dos anos 1980, após a federalização da já mencionada FAFIC no ano anterior. Em 2002, por desmembramento da UFPB, foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, mantendo-se a organização do Centro de Formação de Professores, onde atualmente funcionam os cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas – além dos cursos de bacharelado em Enfermagem e Medicina, do Ensino Médio e de cursos técnicos em Enfermagem, Saúde Bucal e Cuidado de Idosos.

O curso de Pedagogia da então UFPB, atual UFCG, foi iniciado em 17 de março de 1980. De lá para cá, possuiu diferentes organizações curriculares, assentadas em três habilitações profissionais: administração escolar, supervisão escolar e docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mais recentemente, a partir de 2006, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o colegiado do curso elaborou o atual Projeto Pedagógico, que entrou em vigor no ano de 2009, com a definição da formação genérica em docência: “destinado à formação inicial para o exercício da docência, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com duas áreas de aprofundamento de estudos: Gestão de Processos Educativos e Educação de Jovens e Adultos” (Universidade, 2009, p. 6).

O curso de Pedagogia CFP/UFCG funciona nos turnos matutino e noturno, com a entrada de 45 alunos por semestre (alternada entre os turnos), estando organizado em 3210 horas de atividades formativas, divididas em 9 períodos letivos (manhã) e 10 períodos letivos (noite). Essa carga horária está dividida em núcleos de estudos, que preveem a dimensão teórica (a partir de conteúdos das diversas áreas de conhecimento e de atuação do pedagogo) e a dimensão prática (a partir de estágios, atividades extracurriculares e trabalho de conclusão de curso):

As 3.210 horas estão distribuídas em 2.805 horas destinadas ao Núcleo de Estudos Básicos; dessa carga horária 300 horas são destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado e, 150 horas, destinadas ao Trabalho de Conclusão; 300 horas pertinentes ao

Núcleo de Aprofundamento e 105 horas designadas ao Núcleo de Estudos Integradores (Universidade, 2009, p. 14).

Particularmente, neste currículo, interessa-nos entender alguns elementos formativos do curso, tais como: campos de atuação, objetivos, competências e habilidades, perfil formativo e, sobretudo, como o Ensino Religioso aparece no PPC.

No que se refere aos campos de atuação, o pedagogo formado pela UFCG, em Cajazeiras, pode atuar: na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos; na gestão de processos educativos; no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades educacionais; na elaboração e implementação de projetos educacionais de caráter interdisciplinar. Com essa preocupação, foram estabelecidos cinco objetivos para o curso que, de modo geral, buscam formar pedagogos para atuarem nos campos de atuação acima mencionados, desenvolvendo uma perspectiva reflexiva interdisciplinar, de caráter teórico e prático, que se propõe a promover um ato educativo crítico e atento à formação social. Para alcançar esses objetivos, propõe-se o trabalho com uma sequência de nove competências/habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação e atuação para a docência. Trata-se, em grande medida, de um desdobramento dos objetivos, nos quais se evidencia a preocupação com o espaço escolar e com a sociedade. Em especial, gostaríamos de destacar duas dessas competências/habilidades objetivas:

(...).

- ensinar conteúdos curriculares básicos e diversificados, como **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes** e outros componentes, de modo a garantir às crianças o acesso ao conhecimento escolarizado.

(...).

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, **religiões**, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras (Universidade, 2009, p. 12, Grifos nossos).

Essa citação é importante porque lista alguns componentes curriculares nos quais o pedagogo pode/deve atuar, mas não enumera o Ensino Religioso entre eles. Além disso, menciona a preocupação com a consciência e respeito à diversidade, entre as quais a diversidade religiosa. Isso é importante porque mostra a preocupação

com uma sociedade plural e democrática, na qual as diferenças devem conviver com respeito. No entanto, este é o único trecho do PPC que aparece uma referência direta à dimensão religiosa. Em nenhum outro lugar do documento, seja em componentes curriculares, ementas ou bibliografias, constam menções a termos como religião ou religiosidade. Isso já sinaliza para uma crítica inicial ao currículo porque ele não prevê uma formação pedagógica mais específica para o trabalho com o Ensino Religioso, visto não haver componente curricular específico ou mesmo discussão indireta no interior de algum componente curricular mais geral.

Se não há uma preocupação em formar um profissional que, mesmo polivalente, possa atuar no Ensino Religioso, observamos uma lacuna formativa importante, levando-nos a questionar: como esses professores pedagogos atuarão no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se não há uma preparação específica no currículo? A pergunta é importante, como veremos no capítulo seguinte, porque defendemos a necessidade de um diálogo imprescindível entre a formação e a atuação didática para qualquer disciplina, sobretudo, para uma disciplina socialmente complexa como o Ensino Religioso. A questão se faz ainda mais preocupante, quando consideramos o perfil formativo estabelecido pelo curso de Pedagogia da UFCG:

O egresso do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG configura-se como um profissional com formação humanista, crítico e reflexiva, pautada em princípios éticos; devendo estar habilitado para exercer a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com capacidade para intervir em instituições educativas da região polarizada pelo município de Cajazeiras, com vistas a atuar como um profissional comprometido com o desenvolvimento educacional da região. Esse profissional tem por base uma formação teórico-prática que o habilitará a exercer a ação político-pedagógica com competência, no sentido de oportunizar às crianças do alto sertão paraibano e região, um ensino de qualidade, no sentido de proporcionar o crescimento intelectual, a consciência do seu papel social como cidadão e o compromisso com a melhoria das condições de vida da população da qual é parte (Universidade, 2009, p. 10-11).

Conforme o PPC, espera-se que o profissional formado pelo curso, o professor pedagogo, seja um profissional crítico e atento com as particularidades regionais, sendo capaz de promover práticas educativas que promovam melhorias sociais. Isso seria o suficiente para formar professores qualificados para o Ensino Religioso? É

certo que a formação teórica, ainda que genérica, é importante e necessária para um bom profissional. Com o domínio teórico, é possível considerarmos diferentes possibilidades de aplicabilidade prática. Mas a existência de uma teoria que não se vê aplicada, isto é, que não foi posta em prática, não é uma garantia de habilidade adquirida para o ER. Por esse motivo, um último aspecto que gostaríamos de analisar é a concepção teórica que fundamenta o Projeto Pedagógico do Curso, de modo a considerarmos a coerência das ideias pedagógicas utilizadas com a legislação discutida nos capítulos anteriores. Conforme expresso no PPC,

Assim, o curso de Pedagogia do CFP pauta-se por uma formação que favoreça a compreensão de relações que se estabelecem no trabalho pedagógico, buscando enfatizar em seus componentes curriculares um conhecimento que seja simultaneamente útil e significativo para os grupos sociais aos quais se destina, num processo ativo e contínuo de produção e criação de sentidos e significações. Assim, prima pela formação de sujeitos intelectualmente autônomos, ética e produtivamente coerentes com um modelo de organização social que favoreça a solidariedade, o respeito às diferenças humanas e à justiça social. Nesta direção, assenta-se na fundamentação para a formação do profissional da educação, referenciada em conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, políticos e culturais, de diversas matizes teóricas e metodológicas, que se baseiam em suportes textuais e se configuram numa perspectiva ampliada de texto e de conhecimento (Universidade, 2009, p. 9).

O que se verifica é que uma noção de currículo que considera o PPC como um espaço político e cultural, historicamente elaborado e socialmente relevante para a construção das práticas pedagógicas. Disso, espera-se, resultaria um profissional crítico e politicamente consciente, atuando nos diferentes espaços escolares e desenvolvendo funções diversas no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o curso de Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF), uma instituição particular de ensino, possui um Projeto Pedagógico mais recente, datado de 2023. O curso foi criado em 2003, quando a FSF era ainda nomeada de Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC), sendo o primeiro curso da instituição, tendo sido reconhecido apenas em 2016. Nesse ínterim, a instituição também recebeu o nome de Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Instituição que, em paralelo à Faculdade São Francisco de Cajazeiras, segue funcionando no mesmo espaço. Na FSF funcionam os cursos de Pedagogia e Odontologia e na FASP funcionam os cursos de Administração, Direito, Educação

Física, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição e Psicologia.

Justificando o perfil educativo da cidade de Cajazeiras, assim como o PPC da UFCG, a proposta curricular da FSF expressa um compromisso com a formação superior para a região do Alto Sertão paraibano (lembremos que as cidades de Bom Jesus e Cajazeiras são vizinhas):

[Cajazeiras] Tem posição estratégica com relação aos Estados de Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e da própria Paraíba. Esta condição geográfica de entroncamento regional, circunvizinhado por várias cidades de pequeno, médio e grande porte, corrobora a potencialidade de Cajazeiras no campo educacional, na medida em que estes mesmos municípios buscam nesta cidade a formação educacional de sua população jovem.

(...).

A cidade de Cajazeiras é também uma cidade universitária, polo de ensino superior do Alto Sertão Paraibano, atendendo por volta de 50 municípios do Oeste da Paraíba, Sudeste do Rio Grande do Norte e Ceará. É um dos poucos municípios da Paraíba que possui uma posição geográfica privilegiada, o que faz desta cidade um dos polos sociais e econômicos mais desenvolvidos de todo o interior paraibano (Faculdade, 2023, p. 24-25).

Talvez por ser mais recente, o documento é também mais amplo e detalhado, constando uma série de dados socioeconômicos e indicadores demográficos regionais, que historicizam e contextualizam a proposta curricular, evidenciando uma preocupação em articular o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto dimensões fundamentais para o Ensino Superior, e respondendo às demandas e particularidades regionais. Em termos estruturais, a matriz curricular está organizada em 3660 horas, divididas em 8 períodos letivos, nas quais se organizam componentes curriculares em 3 eixos: conhecimento profissional (ensino), prática profissional (pesquisa) e engajamento profissional (extensão). Isso articularia as dimensões teóricas e práticas, além de uma ação extensionista. O curso funciona nos turnos matutino e noturno, com entradas de 60 alunos por semestre em cada turno, totalizando 240 vagas disponíveis anualmente.

Entre os muitos objetivos, competências e habilidades elencadas – em número bastante superior às elencadas pelo PPC da UFCG – verificamos uma preocupação constante em dialogar com a legislação em vigor, em especial com a Base Nacional Comum Curricular. O documento sugere um alinhamento com a BNCC ao sugerir,

constantemente, o diálogo com as linguagens contemporâneas, a interdisciplinaridade, o trabalho com a resolução de problemas e com a busca da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem. É com essa perspectiva que o currículo estabelece como objetivo central a formação pedagógica para exercer a docência na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” – além de prever a atuação dos pedagogos nos espaços escolares e não escolares, em quaisquer “áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Faculdade, 2023, p. 64).

Ao longo de todo o documento, é descrita uma formação humanista e integral, que busca melhorar as condições socioeconômicas da região a partir da educação. De modo bastante expressivo, o currículo dialoga com a questão dos mundos do trabalho, considerando que a profissionalização também responde às demandas do mercado por profissionais capazes de atuar em panoramas educativos diversos, inclusive no segmento da educação privada. Não podemos esquecer que a Faculdade São Francisco é uma instituição privada, que justamente se propõe a inserir profissionais no mercado do trabalho a partir da qualificação pelo Ensino Superior. Em termos mais teóricos, entre outros aspectos, enfatiza-se a ideia de diversidade sociocultural e regional e de pluralidade de concepções pedagógicas, destacando-se:

Além disso, a organização da matriz curricular leva em consideração as necessidades de educação dos discentes e das populações, incluindo as dimensões ética, humanística e social, orientadas para a cidadania e para os direitos humanos, tendo as Ciências Humanas e Sociais como eixo transversal de formação, aproximando o conhecimento básico da sua aplicação prática, por meio da integração curricular, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação entre as dimensões sociais, pedagógicas, culturais, ambientais, étnicas e educacionais (Faculdade, 2023, p. 32).

Disso resultaria, portanto, um perfil do egresso como um profissional preparado para intervir nas diversas situações e realidades educacionais, na medida em que a relação teoria e prática – conformada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão – consolidaria uma sólida formação inicial para a docência. Porém, quando o assunto é o Ensino Religioso, o cenário não é tão diferente do PPC da UFCG. Embora os termos *religiosas* e *religiões* apareçam no documento, respectivamente, quatro e três vezes,

o uso é literalmente repetitivo, estando situado no mesmo aspecto já aqui mencionado de elencar uma preocupação com o reconhecimento e o respeito à diversidade. É bem verdade que isso representa um diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, na medida em que encontramos os termos aplicados entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas e no perfil de atuação pedagógica:

- Identificar questões socioculturais e educacionais com postura investigativa, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais e outras (Faculdade, 2023, p. 69).

No entanto, quando o assunto é o Ensino Religioso, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras não é tão diferente do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande. Também não existe uma reflexão mais ampla sobre a formação para a docência do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Novamente, não aparecem discussões ou indicativos nas ementas e referências, não existindo componente curricular específico para refletirmos sobre a questão. Reconhecer a existência da diversidade e respeitar as diferentes tradições religiosas está inserido, genericamente, entre outras formas de diversidade que compõem a pluralidade social, considerando ainda as especificidades de cada lugar social de professores e alunos e de cada localidade de atuação docente.

É nesses termos que os dispositivos legais que organizam os Cursos de Graduação em Pedagogia precisam ser considerados: na percepção que a educação, seja ela percebida em uma dimensão da formação social ou na dimensão de uma formação acadêmica para o exercício docente, dialoga com os problemas e demandas de cada sociedade ao longo do tempo. Particularmente, no que tange às proposições do ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por professores pedagogos, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 62, fundamenta essa questão formativa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Em função desse instrumento legal, iniciou-se os debates sobre as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia como campo de conhecimento e para o pedagogo/professor que lecionava todos os componentes curriculares nos cinco primeiros anos (do 1º ao 5º Ano) do Ensino Fundamental (Saviani, 2011). A partir de então, ao longo de dez anos, travou-se intenso debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Os embates entre os pesquisadores da área gerou impasses e desacordos sobre o entendimento epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento e, por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo e/ou professor (Saviani, 2009). Pode-se averiguar o que consta nas DCN no artigo 4º:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Para tanto, o professor Licenciado em Pedagogia, que leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve desenvolver ao longo do Curso habilidades para lecionar todos os componentes do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Contudo, mediante a investigação realizada em documentos como o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia do Alto Sertão Paraibano (PPC), verificou-se a presença de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, um componente aplicado ao ensino de Arte e Educação e nada sobre o Ensino Religioso.

Do ponto de vista legal, mesmo com a aprovação da Lei n. 9.475/1997, que implementa o Ensino Religioso nas escolas públicas como um componente curricular, se sente a carência das discussões amparadas nas crenças, tradições religiosas e “filosofias de vida”, que buscam o reconhecimento e o respeito por parte dos

pedagogos que lecionam tal componente nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Silveira; Junqueira, 2020).

É preciso considerarmos o lugar do pedagogo nessa própria realidade na qual atua, sendo ele próprio formado socialmente e um formador social, um sujeito que pode viver e praticar a religiosidade como um educador para a religião, de modo que a ausência de uma formação adequada para esse fim pode recair em proselitismos e doutrinações religiosas. Tais práticas pedagógicas são influenciadas por todos os fatores que já citamos aqui, e, também, pelas crenças religiosas, mesmo quando há aportes jurídicos que buscam assegurar um Estado não confessional.

Por esse motivo, reforçamos o questionamento: essa breve menção à diversidade é suficiente para formar professores pedagogos capacitados para a docência no Ensino Religioso? A pergunta não é, de forma alguma, retórica. Essa questão aparece como elemento norteador de nossa investigação. Como veremos no capítulo seguinte, a partir do diálogo com os professores, estamos preocupados em analisar melhor essa eficiência curricular, tendo em vista o entendimento que os pedagogos formados nas duas Instituições Superiores de Ensino possuem acerca de como essa formação inicial pode ser relacionada com suas práticas pedagógicas no Ensino Religioso em uma escola pública do sertão paraibano. Somente um diálogo reflexivo com os professores pedagogos, conforme faremos por meio de entrevistas, poderá ser capaz de matizar os efeitos formativos desses currículos na atuação pedagógica para o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Este último capítulo representa o principal momento de nossa reflexão, uma vez que esta seção da tese foi elaborada/escrita a partir de um diálogo direto com os professores pedagogos que atuam no espaço escolar estudado nesta pesquisa: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, na cidade de Bom Jesus, Alto Sertão paraibano.

Nosso principal objetivo neste momento foi refletirmos, por meio da narrativa dos cinco pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida escola, como eles constroem suas práticas pedagógicas para o componente curricular do Ensino Religioso, a partir de um debate constante com suas formações docentes para atuarem com este componente, com seus conhecimentos acerca da legislação aplicável ao ER e com suas experiências cotidianas com o ER em sala de aula, aspectos que apontam para as práticas pedagógicas que desenvolvem com o Ensino Religioso.

Avançando em relação aos capítulos anteriores, nos quais, a partir do corpus documental, analisamos documentos que fundamentam o componente curricular do Ensino Religioso, tais como a BNCC e o PP da Escola Maria do Carmo Gonçalves, para este capítulo, daremos mais destaque às entrevistas realizadas com os cinco pedagogos que ministram aulas em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida escola. Dessa forma, por meio de narrativas oriundas de sujeitos pertencentes à realidade social estudada, buscamos enfatizar a importância de compreendermos as particularidades das comunidades locais e a necessidade de sugerirmos abordagens eficazes para pedagogos no Ensino Religioso junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os princípios de delineamento para o percurso metodológico foram trilhados no campo da ação dos agentes educacionais, analisando uma comunidade específica de docentes: os pedagogos em atuação contínua no campo do Ensino Religioso (ER), a fim de entendermos a relação desses (sujeitos) com as práticas de ensino desse componente (objeto de estudo). Para a realização das entrevistas, tomamos como norte um roteiro (Anexo A) que considera algumas dimensões a serem abordadas: 1) percurso biográfico anterior à formação docente; 2) a formação e construção inicial da

profissão; 3) os documentos normativos oficiais; 4) as experiências profissionais; e 5) as práticas pedagógicas desenvolvidas. A ideia foi, respectivamente, identificar a construção da identidade religiosa dos Professores e como isso pode interferir em suas percepções do Ensino Religioso; examinarmos o processo de formação docente para identificarmos como a temática do Ensino Religioso foi abordada; percebermos os conhecimentos que esses pedagogos dispõem acerca dos documentos normativos oficiais para o Ensino Religioso; refletirmos sobre a experiência profissional com o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, assim, analisarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores pedagogos durante as aulas de Ensino Religioso

Através da entrevista, pudemos chegar a dados concretos que ampliaram o desenvolvimento e a compreensão das relações entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, particularmente docentes e discentes. Para tanto, a entrevista qualitativa pôde ser utilizada para mapear e compreender como o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social, que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (Gaskell, 2002, p. 65).

Sobre a questão da amostragem ser reduzida, há uma justificativa que não a desvaloriza: para Gaskell (2002), uma amostra pequena e cuidadosamente selecionada, transcrita e bem interpretada, possui mais chances de desembocar em um trabalho significativo do que uma amostragem em número grande selecionada ao acaso. Esse autor aponta que o pesquisador deve montar a seleção dos respondentes com base na sua imaginação social científica, levando em consideração o que esperar da amostra do ponto de vista de cada colaborador. A qualidade é fruto das ações do sujeito-pesquisador, o qual irá analisar as nuances existentes e gerar o conhecimento acerca dos elementos encontrados.

Considerando essa dimensão qualitativa, esclarecemos que as entrevistas assumiram uma natureza biográfica, tendo como foco a trajetória de formação e atuação profissional desses docentes, a partir de um roteiro semiestruturado. Conforme propõe a historiadora Lucília de Almeida Neves Delgado, especialista em história oral, essa perspectiva biográfica semiestruturada segue um guia pré-estabelecido de eixos temáticos e questionamentos para o desenvolvimento das

entrevistas, mas que é flexível o suficiente para permitir ajustes em função dos caminhos narrativos elaborados pelos entrevistados. Isso permite o aprofundamento adequado dos aspectos mais importantes para a pesquisa que gerou as entrevistas (Delgado, 2010). Com efeito, por consequência da incorporação do *habitus*, essas estruturas irão surgir e isso será revelado nos detalhes das falas na entrevista semiestruturada.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, ainda com base nas ideias de Bourdieu (1983; 1994; 1999; 2000; 2001; 2007), será neste capítulo que identificaremos e analisaremos o *habitus professoral* desses pedagogos para historicizarmos a formação de um campo educacional em torno das experiências religiosas e para compreendermos a formação desse *habitus professoral* construído a partir das vivências cotidianas e formativas dos docentes, neste caso, pedagogos. Isso significa compreendermos, a partir de suas identidades profissionais e do exercício efetivo em sala de aula, o que fazem e como fazem em termos de práticas pedagógicas para efetivarem um Ensino Religioso coerente com as demandas políticas e sociais de nosso tempo.

Em termos bibliográficos, como fizemos ao longo de todo o trabalho, continuaremos o diálogo entre a Pedagogia e as Ciências da Religião, recorrendo a estudos e autores como Junqueira, Brandenburg e Klein (2017), Passos e Usarski (2013), Junqueira (2002, 2010, 2015), Aragão e Souza (2018a e b), Hock (2010), Borin (2018), além das recentes produções de Cadernos Pedagógicos (Coletânea de três livros) para o Ensino Religioso dos organizadores Junqueira, Oleniki e Ortiz (2023a, b e c), dentre outras publicações.

Em grande medida, questionamos a ausência de uma formação específica no campo do ER para que pedagogos sejam capazes de conhecer e aplicar o que dizem os documentos norteadores da educação básica no Brasil, de modo a construírem práticas pedagógicas que respeitem as variadas crenças e culturas dos alunos, demonstrando ainda a importância das formações inicial e contínua para um ER pautado na ideia de diversidade.

Diante do exposto, este capítulo tem como proposta de organização os tópicos temáticos que aparecem a seguir, todos estruturados a partir das narrativas dos pedagogos e por meio de reflexões interpretativas cotejadas junto aos documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, os Projetos Pedagógicos

dos Cursos de graduação em Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras e da Universidade Federal de Campina Grande e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves – material não diretamente citado neste capítulo, mas central para a compressão das narrativas biográficas oriundas das entrevistas.

4.1 Professor de Ensino Religioso tem religião?

Com esse fim, portanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com pedagogos, cujo roteiro previamente organizado – embora flexível – buscou identificar 5 dimensões centrais para a prática docente: 1) seus percursos biográficos anteriores à formação profissional, isto é, seus lugares sociais e suas próprias vivências religiosas; 2) suas construções iniciais da profissão, ou seja, como o Ensino Religioso foi discutido em seus cursos de graduação em Pedagogia; 3) o que sabem esses professores acerca dos documentos normativos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a considerarmos as compreensões e usos que eles fazem das recomendações legais para o ER; 4) suas experiências profissionais com o ER, isto é, como a temática tem se feito presente no espaço escolar; e 5) as práticas pedagógicas que desenvolvem para este componente curricular. Essas reflexões nos auxiliaram na compreensão das práticas pedagógicas construídas para o Ensino Religioso e efetivamente desenvolvidas no recorte espacial do Alto Sertão paraibano.

Conforme já exposto, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves possui seis pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre os quais este pesquisador, que ministram conteúdos de diferentes componentes curriculares, nomeadamente o Ensino Religioso, campo de estudo que, neste momento, nos interessa mais diretamente. Com base nessa composição do quadro docente da referida escola, em outubro de 2024, realizamos entrevistas únicas com cada um desses cinco docentes pedagogos, tendo como norte o roteiro semiestruturado anexo a esta tese, a partir dos procedimentos metodológicos acima mencionados.

Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves



Fonte: Acervo Particular do Autor

As entrevistas foram realizadas nas dependências da própria escola (Figura 6), com a autorização da gestão escolar; e tiveram duração aproximada de 30 minutos, em função da própria exequibilidade da pesquisa, cujos prazos se faziam próximos e, portanto, deviam equacionar a qualidade dos relatos em função da quantidade de tempo disponível para reflexão e escrita da tese. A gravação das entrevistas foi transcrita e, posteriormente, teve seu conteúdo analisado com base nos próprios eixos que organizaram o roteiro e em função dos objetivos da investigação.

Para evidenciarmos esse “universo” da pesquisa, permitindo-nos conhecer os entrevistados e contextualizar os dados que serão analisados nos tópicos seguintes, é preciso explicarmos alguns elementos referentes ao primeiro eixo do roteiro das entrevistas, que estamos nomeando de eixo biográfico. Neste primeiro tópico, destarte, discutiremos justamente essa primeira dimensão, que trata da formação subjetiva desses professores antes do exercício da profissão, mesmo porque precisamos considerar que a formação e a vivência religiosa dos docentes podem incidir sobre os tipos de práticas pedagógicas por eles executadas no Ensino Religioso. Entre os aspectos refletidos junto aos professores, elencamos: data e local de nascimento; lugar social (geográfico, familiar, escolar); vivência e cotidiano

religioso familiar; relações com alguma Igreja ou pensamento religioso; e Ensino Religioso durante o período escolar.

Em grande medida, realizamos questões acerca do percurso biográfico anterior à formação docente desses pedagogos, tais como: nome, idade, local de nascimento e vivências religiosas iniciais, seja no espaço escolar (na época em que foram estudantes) ou seja no espaço institucional (ao frequentarem alguma Igreja ou segmento religioso) – além disso, recorreremos a alguns dados sobre formação e tempo de atuação em sala de aula extraídos de outro eixo que, oportunamente, iremos explorar. Com base nas respostas a esses questionamentos, chegamos à composição seguinte: tratam-se de 4 mulheres e 1 homem que, para mantermos o anonimato, serão nomeados de Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4 e Professor 5. Vejamos:

- **Professora 1:** tem 47 anos, é natural do próprio Alto Sertão paraibano, frequenta a Igreja Católica, graduou-se pela Faculdade São Francisco de Cajazeiras e tem 10 anos de exercício docente;
- **Professora 2:** tem 52 anos, é natural do próprio Alto Sertão paraibano, frequenta a Igreja Evangélica, graduou-se pela Faculdade São Francisco de Cajazeiras e tem 25 anos de exercício docente;
- **Professora 3:** tem 44 anos, é natural da região do Cariri cearense (fronteira com o Alto Sertão paraibano), apresenta-se como católica não praticante, graduou-se pela Faculdade São Francisco de Cajazeiras e tem 17 anos de exercício docente;
- **Professora 4:** tem 26 anos, é natural do próprio Alto Sertão paraibano, frequenta a Igreja Evangélica, graduou-se pela Faculdade São Francisco de Cajazeiras e tem 1 ano de exercício docente;
- **Professor 5:** tem 27 anos, é natural do próprio Alto Sertão paraibano, frequenta a Igreja Católica, graduou-se pela Universidade Federal de Campina Grande e tem 1 ano de exercício docente.

Dessa forma, temos um perfil inicial que, lido de modo comparativo, compõe um corpo docente prioritariamente feminino, oriundo do próprio recorte socioespacial estudado (o Alto Sertão paraibano), de matriz religiosa cristã (católica e evangélica),

formado em Pedagogia principalmente por uma instituição privada (a Faculdade São Francisco de Cajazeiras), com idade média de 39 anos (apesar de 3 docentes serem um pouco mais velhos que os outros dois) e tempo de exercício docente médio de 10 anos (embora esteja dividido entre 3 docentes mais experientes e 2 em início de carreira). É esse conjunto de pedagogos que fundamentará a análise a seguir, considerando os aspectos reflexivos que buscam perceber a relação entre formação docente e prática pedagógica em torno do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um contexto específico: o do sertão paraibano.

Isso se torna ainda mais evidente se considerarmos a especificidade do debate acadêmico sobre o ER no contexto da BNCC e da atuação dos professores pedagogos nos Anos Iniciais no Alto Sertão paraibano. Uma das lacunas que nossa pesquisa visa preencher está relacionada justamente à escassez de estudos que investigam os desafios do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em particular no contexto geográfico do Alto Sertão paraibano. Embora existam pesquisas sobre o tema em âmbito nacional e regional, é necessário compreendermos como os professores pedagogos enfrentam as demandas específicas dessa região, considerando sua diversidade cultural e religiosa. Acredita-se que a implementação do ER na BNCC trouxe desafios para os professores pedagogos que lecionam nos Anos Iniciais no Alto Sertão paraibano, devido à necessidade de conciliar as diretrizes curriculares com a diversidade cultural e religiosa presente nessa região. A falta de formação específica nessa área e a escassez de materiais e recursos adequados podem impactar o planejamento e a execução das aulas de ER.

Por esse motivo, um aspecto importante a refletirmos se refere às vivências religiosas desses pedagogos – quando questionamos se professor de Ensino Religioso tem religião – porque é necessário verificarmos se essa base religiosa inicial pode influenciar as concepções de ensino e de religiosidade posteriormente levados para a sala de aula. Nesses termos, os professores foram unânimes no sentido de afirmarem que receberam formação religiosa em algum momento da vida – seja na infância, adolescência ou juventude – notadamente a partir dos pais, mas que isso em nada interferia em suas práticas, na medida em que afirmaram não tomarem suas próprias religiões como perspectiva única de pensar as manifestações religiosas. Um exemplo disso, está no depoimento do Professor 5, cujo maior receio é de ser entendido na chave da doutrinação religiosa:

Um pouco. Eu tenho situações de alunos que, infelizmente, a gente tem que ter uma abordagem um pouco diferente. Talvez até por uma lacuna que a gente ficou, e talvez também por não ter uma ênfase tão grande no Ensino Religioso. Mas, algumas lacunas que muitas vezes a religião, por bater tão forte, acaba sendo confundido como algum tipo de doutrinação em sala de aula. (Professor 5, 2024).

A despeito desse receio de serem considerados proselitistas em suas práticas pedagógicas no Ensino Religioso, todos os professores destacaram a centralidade do catolicismo nesse momento inicial de suas formações subjetivas, frequentando a Igreja e recebendo os sacramentos católicos. Ao serem questionados sobre o fato de possuírem experiências religiosas no cotidiano familiar, responderam⁵:

“Sim! Quando criança eu participei de aulas no Ensino Religioso, né? Aos domingos. Assim como também assistia as missas semanais. E na adolescência também já parti pra o grupo de adolescente no Ensino Religioso e, jovem, parti também pra o grupo de jovens.” (Professora 1, 2024).⁶

“Sim. Sempre fizemos parte da Igreja, participando de muita coisa quando podíamos.” (Professora 2, 2024).

“Com a Igreja Católica. Indo a Missa e fazendo tudo o que era para ser feito, tipo batismo, primeira comunhão, receber a hóstia. Tudo mesmo.” (Professora 3, 2024).

“Sim, tive sim! É... eu já fui católica, né? Já pertenci a Igreja Católica, mas atualmente eu sou evangélica. Depois que conheci o Evangelho, pude mudar muito na minha prática.” (Professora 4, 2024).

“Sim. Minha família é bastante religiosa. Minha mãe ela é muito atuante na Igreja, na religião que ela pratica. Assim como meu pai. Eles fazem parte de um conselho da comunidade, um conselho da Igreja e sempre foram pessoas muito atuantes, e também, seguindo o caminho deles, eu também, por um período, fui bem atuante.” (Professor 5, 2024).

Dessas menções às experiências religiosas familiares, decorreu um outro importante questionamento formulado, que se referiu às lembranças do Ensino Religioso no espaço escolar, especialmente quando eram estudantes dos Anos

⁵ É importante destacar que as entrevistas foram transcritas mantendo os elementos da oralidade, independente de problemas de grafia ou vícios de linguagem. Cumpre, ainda, ressaltar que as entrevistas foram referenciadas ao final do trabalho, seguindo o padrão de referência para entrevistas sugerido pela *Revista Brasileira de História Oral*.

⁶ O uso das aspas foi feito para demarcar a fala de cada professor, separando-as entre si.

Iniciais Ensino Fundamental. Ao serem questionados, pois, sobre possuírem experiências religiosas escolares, apenas três professores responderam positivamente. Dois deles argumentaram não lembrarem dessa época de suas vidas escolares:

“Sim. Mas as aulas eram tudo pra o catolicismo. Tinha um livrinho que tinha que seguir. Sempre os professores era os que tava ligado à Igreja mesmo. Pessoas que faziam parte desse meio, sabe?! Pessoas que se destacavam por ser mais religiosa, de ir à missa ou os cultos mesmo.” (Professora 1, 2024).

“Sim. Eram as aulas como era naquele tempo. Rezava o Pai Nosso e a religião geralmente era a religião Católica, né? Eram ensinamentos católicos. Até porque eu estudei em colégio de freira, né? Nossa Senhora de Lourdes, na época eram bem rígidos os ensinamentos e era isso, era voltado pra religião Católica.” (Professora 2, 2024).

“Sim. Tive aulas na minha infância toda. Sempre eram professores que eram ligados à Igreja que ministravam. Lembro que era uma professora que fazia parte da Eucaristia da Igreja que dava as aulas de Religião.” (Professora 3, 2024).

Essa experiência familiar e comunitária cotidiana, bem como a própria lembrança do ER na condição de aluno, evidenciam um dado que pode parecer óbvio, mas que precisa ser levado em conta como elemento de formação identitária: esses professores possuem religião, no caso uma formação cristã, com um deles chegando a estudar em uma escola católica. Essa questão da identidade não pode ser desconsiderada, como apontou o especialista em Ensino Religioso Gilbraz de Souza Aragão (2020). Para ele, a BNCC trabalha explicitamente com a relação identidade e alteridade para o ER e essas “identidades pessoais e coletivas são construídas na interiorização dos valores e sentidos em cada cultura a partir do território de convivência com os outros, das histórias familiares e políticas compartilhadas (...)” (Aragão, 2020, p. 178). Isso significa que pensar o lugar do outro enquanto experiência de alteridade está diretamente relacionado ao processo de formação de nossa própria identidade, neste caso, uma identidade religiosa.

Para concluirmos este tópico inicial, ao serem questionados sobre o que pensavam acerca da ideia de religião e de religiosidade, as respostas fornecidas trouxeram aspectos diferentes, em função dos próprios entendimentos do enunciado da questão e de como enxergam o tema:

“Não entendo muito de outras religiões, mas sim da que eu participo, né? Da que eu sou, que é a religião Católica. As outras religiões nunca frequentei. Só sei o que vejo na televisão e o que o povo fala, as vezes quando passo de frente, mais é muito raro.” (Professora 1, 2024).

“Bom eu penso que, assim, as religiões elas são boas, que as pessoas precisam ter uma fé. Mas, que assim, nós devemos respeitar a religião do outro, porque tem uma diversidade enorme de religiões. Então, é isso: a questão é o respeito.” (Professora 2, 2024).

“Sou muito descrente em alguma parte, em algumas religiões. Em certas falas, tipo, principalmente de alguns evangélicos, não todos, mas alguns, eu sou descrente. É muita intolerância por parte de muitos evangélicos, vejo discursos bem radicais, isso não é legal para ninguém.” (Professora 3, 2024).

“Meu pensamento sobre as religiões? Eu acho, importante, né? Respeito cada religião, né? Entendo que cada pessoa tem sua forma de pensar, sua forma de crer. E cada religião deve ser respeitada. Mas, para tudo se tem limites, também. Não podemos interferir nas escolhas e vida dos outros.” (Professora 4, 2024).

“As religiões elas servem para nortear a nossa... nossos valores. Eles são fundamentais para constituir quem somos. E penso que seja, independente da sua religião, apenas uma forma de contribuir na sua formação enquanto pessoa e sempre no intuito de elevar a sua qualificação enquanto pessoa nesse mundo.” (Professor 5, 2024).

Dessa forma, as ações cotidianas de nossas vidas, a cada vivência e convivência, desencadeiam experiências que são únicas e fazem com que tudo seja aprendido, pois estamos em busca permanente do conhecimento, elucidando o constante processo de formação como pessoa humana. Em face de tais discussões sobre a educação e o processo de formação do ser humano, tais processos podem e devem contribuir para a busca da competência no ofício docente, fazendo-se um bom profissional através das relações que são construídas mediante os vínculos, condições e experiências vividas dentro e fora da escola. Afinal, a educação e o processo de formação do ser humano são processos decisivos e que contribuem para a busca da competência nos processos de ensinar e aprender.

Em termos concretos, a presença ou ausência de religiosidade não define as práticas pedagógicas em torno do ER, nem tão pouco determinam a qualidade do professor, na medida em que existem fatores profissionais mais importantes, como por exemplo a formação didático-pedagógica. Contudo, interessa-nos o que isso significa: um primeiro aspecto a ser levado em consideração em nossa análise na busca pela compreensão da questão central desta tese, no qual a bagagem

sociocultural religiosa que trazemos da infância/adolescência/juventude é uma referência não apenas para fundamentar nossas religiosidades particulares, mas também para demarcar a visão de mundo com a qual olhamos para o tema do Ensino Religioso. E, como vimos no primeiro capítulo, no Brasil, essa marca religiosa tem forte presença do catolicismo e, não por acaso, os professores por nós entrevistados produziram memórias que os situam nessa tradição católica em que se fundem cotidianos familiares e experiências escolares em torno das religiões, da religiosidade e, conseqüentemente, do Ensino Religioso.

4.2 A construção inicial da profissão docente: o que sabem os pedagogos sobre os documentos oficiais?

Neste segundo tópico, discutiremos os eixos 2 e 3 das entrevistas, que tratam da formação docente (eixo 2), principalmente inicial, de modo a analisarmos se esses pedagogos foram efetivamente preparados para o exercício desse componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Bem como, tratam sobre os conhecimentos dispostos por esses pedagogos acerca do que define a Base Nacional Comum Curricular (eixo 3), de modo a percebermos até que ponto esse documento embasa a atuação dos pedagogos que atuam na escola aqui submetida a investigação. Em função desse diálogo em torno do processo formativo, o Projeto Pedagógico do Curso onde esses pedagogos se graduaram e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves foram consultados e cotejados com as entrevistas para uma melhor compreensão das narrativas elaboradas.

Nessa perspectiva, as respostas dos professores forneceram informações relevantes sobre a formação inicial do professor pedagogo e os desafios enfrentados no contexto do Ensino Religioso. A formação acadêmica e a experiência dos docentes exercem uma influência significativa em suas visões e práticas pedagógicas (Martins Filho, 2012). Conforme apresentado em perfil biográfico exposto no tópico anterior, estamos dialogando com as narrativas produzidas por professores que divergem entre si em idade (entre 26 e 52 anos), local de formação superior (FSF e UFCG) e tempo de exercício docente (entre 1 e 25 anos de sala de aula). Essas diferenças podem

levar a abordagens distintas no ensino do tema e na compreensão de sua inserção na BNCC.

Isso porque, conforme Martins Filho (2008), ao longo dos anos de atuação, os docentes acumulam vivências, desafios e reflexões que moldam suas abordagens em sala de aula. No contexto do Ensino Religioso, a experiência adquirida ao longo dos anos pode influenciar diretamente a forma como o professor lida com a diversidade de crenças dos alunos, questões de intolerância religiosa e a condução das atividades pedagógicas relacionadas ao tema – sempre passíveis às interferências de valores morais e questionamentos éticos oriundos do conservadorismo social. Vale pontuar que, conforme Santos (2023, p. 5):

Hoje em dia ainda existem pais e educadores que acreditam que a presença do Ensino Religioso na educação serve como controle moral e ajuda a criança e ao adolescente a aprenderem limites e a não praticarem violência. Nesse sentido foi construída a proposta de um ensino confessional plural, ou seja, abordando não somente a religião católica, mas todas as religiões.

Por isso mesmo, em relação a formação acadêmica, Santos (2023) pontua que os educadores formados em pedagogia discutem os valores humanos de maneira abrangente, mesmo que incorporem os indicadores das competências estabelecidas na BNCC. Eles podem introduzir abordagens inovadoras no Ensino de Religião, sendo assim, a formação inicial para ministrar aulas de ER deve ser pensada e planejada. Razão pela qual dedicamos os eixos 2 e 3 das entrevistas para a formação inicial, elaborando questões que buscavam perceber a inclusão do Ensino Religioso no currículo da graduação (disciplinas, ementas, conteúdos programáticos, bibliografia); a abordagem dos professores universitários frente à questão do Ensino Religioso; os diálogos e tensões entre a formação religiosa e o pensamento acadêmico-científico; e as vivências religiosas durante a formação universitária. Por ora, daremos mais atenção aos dois primeiros aspectos: o currículo e a abordagem do tema em sala de aula.

Com essa proposta de reflexão, ao serem questionados se, no contexto dos cursos de graduação em Pedagogia, tiveram disciplinas que contemplassem o Ensino Religioso no currículo – ainda que de modo transversal – os professores responderam:

“Não. Tive muitas disciplinas. Fundamentos de Matemática, Português, História e outras, mas de Religião, não. E é importante que tivesse, né? Pra gente saber mais sobre a pluralidade religiosa.” (Professora 1, 2024).

“Não. Não sei se é por motivos que os PCNs não falavam muita coisa. E nem tinham livros indicados por professores. Era muito vago ou quase não tinha nada falando que a gente leu, assim, que eu me lembre.” (Professora 2, 2024).

“Não. Nada mesmo. Tinham disciplinas de muita coisa até uma que era Educação e Sexualidade. Mas que discutisse o Ensino Religioso, não.” (Professora 3, 2024).

“Não tive não. Só tinha um Padre que falava muito em religião. Ele dava aula de Filosofia. E tinha uma professora que sempre ia de branco, acho que ela era do Candomblé. Mas ela não discutia sobre religião, não.” (Professora 4, 2024).

“Não. Nada. E eu e minha turma até achamos estranho demais. Tinha disciplina que nem era relevante mesmo, mas tinha lá. Faltou um pouco trabalhar umas disciplinas que a gente dar aula na escola como Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Não me lembro de ter nada de Educação Física e Ensino Religioso. De arte pouquíssimas coisas.” (Professor 5, 2024).

Por sua vez, complementando a análise da formação, ao serem questionados sobre as formas como o tema das religiões aparecia no contexto das aulas no Ensino Superior, três dos professores responderam com exemplos concretos de não ter havido uma abordagem direta para o assunto, um professor indicou não lembrar e apenas um professor afirmou ter ocorrido referências às questões religiosas – mesmo assim, indicando ser algo meramente ilustrativo no escopo de outras discussões temáticas:

“Alguma coisa muito vaga que eu nem sei explicar. Mais quando falava de Antropologia ou Filosofia. Mas era no contexto que quando falava do cristianismo mesmo. Só falavam que tinham muitas religiões. Tinha até um Padre professor de Filosofia e uma professora que eu acho que era do Candomblé. Ela ia sempre de branco.” (Professora 1, 2024).

“Sim, os professores eles defendiam a ideia de que nós não podemos ensinar religiões em sala de aula, e sim ser neutro. Ensinar mais, ensinar não... trabalhar mais com a questão dos valores, com a solidariedade, com o respeito, a questão da empatia, que é muito importante a gente trabalhar hoje.” (Professora 2, 2024).

ç

“Lembro não. Mas, sempre eram professores muito tranquilos e que evitavam esses discursos. Acho que para não se envolverem em conflitos, creio eu.” (Professora 3, 2024).

“Não tive não. Só tinha um Padre que falava muito em religião. Ele dava aula de Filosofia. E tinha uma professora que sempre ia de branco, acho que ela era do Candomblé. Mas ela não discutia sobre religião, não.” (Professora 4, 2024).

“Não, de... de forma, da grade, não lembro de nada. É só referente a conversas informais. Mas de teorias para que ajudasse no desenvolvimento em sala de aula, nada. É aquela coisa, falávamos do contexto de paz em história, daí refletia um pouco em Ensino Religioso. Falávamos de Cultura e humanização em Português, daí refletia em Ensino Religioso. Mas, não era nada direcionado.” (Professor 5, 2024).

No que se refere as menções a professores praticantes do catolicismo e do candomblé, é notório como o conjunto das respostas explicitam uma não preocupação com o Ensino Religioso na formação dos pedagogos pelos currículos da Faculdade São Francisco de Cajazeiras e da Universidade Federal de Campina Grande. Como pudemos observar no capítulo 3, não há disciplinas, ementas ou bibliografias que contemplem a questão do ER nos currículos analisados. Tal percepção reverberou nas narrativas dos professores entrevistados, na medida em que eles reafirmaram essa situação e, ainda, afirmaram não haver reflexões dessa natureza ao longo de outros componentes curriculares, mesmo aqueles ligados às metodologias de ensino. A ênfase se dava em componentes curriculares como Português e Matemática, consolidados na prática pedagógica e no espaço escolar como socialmente mais necessários. Ao mesmo tempo, essas afirmações corroboram a ideia que estamos afirmando, segundo a qual os cursos de Pedagogia ainda não se detiveram a enfrentar o problema do Ensino Religioso em seus currículos. Isso não apenas configura limites formativos, como impõe desafios para os egressos desses cursos, quando estiverem em atuação no ER junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Almeida, Silva e Marques (2019), os principais desafios observados ao lecionar ER nos Anos Iniciais incluem a limitada receptividade dos estudantes a esse componente curricular, a ausência de recursos pedagógicos e, particularmente, a carência de capacitação docente específica para esse componente educacional, motivos pelos quais os autores pontuam que:

Acreditamos que todo profissional deve ficar atento e buscar sempre o aperfeiçoamento na sua atividade profissional. Quando esse profissional é um professor, não é diferente; pelo contrário, no exercício pleno da sua profissão, não somente nos anos iniciais do magistério, mas ao longo de toda a sua trajetória docente, ele deve estar sempre se atualizando quanto aos conteúdos interdisciplinares contidos em cada contexto educacional. Quanto ao professor de Ensino Religioso, essa tarefa parece ser um pouco mais complexa, como observamos na carência das grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, nos quais não se encontra uma disciplina curricular própria da disciplina de Ensino Religioso (Almeida; Silva; Marques, 2019, p. 12).

Diante dessa circunstância, destaca-se a necessidade de adquirirmos o conhecimento mais amplo possível sobre os conteúdos e, sobretudo, de dominá-los. A ausência desse domínio pode resultar em conflitos significativos, desencadeados por uma simples aula ou pergunta com potencial para gerar repercussões duradouras na trajetória de vida, tanto do educador no exercício de sua função, quanto dos estudantes (Almeida; Silva; Marques, 2019).

A capacitação dos professores de ER sempre representou um desafio, pois, professores de outras matérias, após se graduarem em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), obtêm a prerrogativa de realizarem concursos públicos e seguirem um plano de carreira oficial. Enquanto isso, aqueles vinculados ao ER, ao concluírem programas de natureza teológica, não são reconhecidos pelo MEC, sendo privados da oportunidade de progredirem no campo docente, restando-lhes apenas a possibilidade de oferecerem seus serviços por meio de contratações temporárias (Oliveira, 2007).

Conforme Junqueira (2002), a formação dos professores de ER necessita de um enquadramento específico, similar ao dos licenciados. Mesmo nos cursos de Ciências da Religião, como apontou a investigação de Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos (2020, p. 189), “os componentes curriculares disponibilizados nos referidos cursos ainda são insuficientes para tentar suprir as necessidades do cotidiano escolar no que requer práticas educativas, não prosélicas e não confessionais nesse ensino”. Por isso, é importante destacarmos que a formação não deve se restringir apenas ao preparo acadêmico, mas também englobar uma capacitação que consiga comunicar a linguagem religiosa de maneira pedagógica, ajustando-se a cada nível de desenvolvimento dos estudantes e considerando seus aspectos socioculturais e psicogenéticos.

Em semelhança à reflexão proposta por Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos (2020), que analisou currículos de cursos de graduação e pós-graduação em Ciências da Religião e percebeu a existência de lacunas na formação para o Ensino Religioso, questionamos os professores se consideravam haver lacunas em suas próprias formações superiores em Pedagogia para o trabalho com o Ensino Religioso. Mais uma vez as respostas foram na mesma direção, apontando a existência de tais lacunas:

“Com certeza. Tinha mais bagagem, né? Sabia discutir sobre as religiões ao longo do mundo, seria bom. Saber nunca é demais. Podemos deparar com alunos de muitas religiões na sala de aula. Seria bem mais prático pra gente, né? Uma vez que a gente atende, de fato, as regras da instituição.” (Professora 1, 2024).

“Sim, porque assim, na verdade, quando eu terminei o meu curso, eu não saí preparada pra trabalhar religião na minha sala de aula. Então eu busco sempre fazer... pesquisar pra que eu possa dar minhas aulas e, assim, de forma correta. Porque, por conta da questão da diversidade religiosa que tem em todas as salas de aula, e a minha não é diferente.” (Professora 2, 2024).

“Sim. Muitas. Muita coisa que a gente só aprende na prática mesmo. Pois na Faculdade é muito rápido, até os Estágios são rápidos. Com certeza. A gente tinha Metodologia de tudo, menos de Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Se tivesse era muito bom, ajudaria muito para que a gente fizesse mais aulas práticas. Porque quando a gente vivencia algo, né? Pra gente aplicar se torna bem mais fácil do que a gente só numa teoria.” (Professora 3, 2024).

“Sim, muitas. Na Graduação a gente não consegue ter a visualização de como será a sala de aula mesmo, na prática.” (Professora 4, 2024).

“Com certeza. Além da falta, que a gente não tem uma ênfase tão grande de alguns conteúdos, de alguns aspectos, no caso também do Ensino Religioso, o assunto não é abordado, também um pouco de distância entre a teoria e a prática.” (Professor 5, 2024).

Esses depoimentos sinalizam uma questão importante: no que se refere ao Ensino Religioso, a possibilidade formativa foi atribuída exclusivamente à prática, isto é, ao exercício docente a ocorrer posteriormente à formação. Em grande medida, os professores destacaram a não existência de uma relação teórico-prática para o ER, que se assemelhasse ao realizado com outros componentes curriculares, tais como Matemática e Português. E isso não ocorreria apenas com o ER, como também teria ocorrido com os componentes de Artes e Educação Física, visto que todos eles não

teriam sido contemplados pelos currículos e pelas aulas dos cursos de Pedagogia. Todos os professores sugeriram, cada um a seu modo, que havia uma lacuna de preparação teórica voltada para o Ensino Religioso, não estando adequadamente habilitados para o exercício do ER, particularmente, junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para complexificarmos essa análise, introduzimos questionamentos acerca dos documentos normativos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular: quais os documentos oficiais disponíveis; o que dizem esses documentos; como eles foram explorados na formação docente; e como eles norteiam as práticas escolares. Neste ponto, os argumentos se mostraram mais diversificados nas respostas fornecidas pelos professores, ainda que todos tenham afirmado não terem acessado completamente as legislações educacionais, apenas a aplicabilidade de alguns documentos para a atuação em componentes base, como Português e Matemática. Mesmo porque, em alguns casos, as formações desses professores foram anteriores a homologação da BNCC, ocorrida entre 2017 e 2018.

De todo modo, todos afirmaram terem o cuidado de recorrer a BNCC sempre que precisam de embasamento para a elaboração de suas aulas e concordaram que, em se tratando de Ensino Religioso, o desconhecimento da legislação durante a formação inicial foi bastante significativo. Sobre isso, destaco a fala da Professora 4 (2024), quando afirmou não ter tido contato com documentos oficiais sobre o ER na graduação: “Não, não tive. E isso chama minha atenção. Sempre falava que tinha Metodologia das Disciplinas e nada se tinha sobre Ensino Religioso. Isso é complicado, porque a gente quando está na sala de aula, dá aula de Ensino Religioso, e vai tudo ser com base no que sabemos e no pouco que lemos”.

Os professores concordam com a relevância do Ensino Religioso na BNCC e sua contribuição para a formação integral dos estudantes, enfatizando o papel do Ensino Religioso em promover o respeito à diversidade religiosa e o diálogo inter-religioso, aspectos que vão além das questões meramente religiosas. Podemos verificar essa compreensão na fala do Professor 5 (2024), ao ser questionado sobre o papel da BNCC na prática escolar: “A BNCC ela é fundamental, só que seria interessante a gente também dar um pouco mais de ênfase nesses campos que a gente acaba deixando de lado, porque também não deixam de ser assuntos fundamentais, mas que realmente não tem, talvez, a visibilidade necessária”.

Essa percepção ressalta a necessidade de equilíbrio e objetividade na abordagem do ER, promovendo um ambiente educacional aberto à diversidade de crenças e perspectivas, enquanto enriquece o entendimento dos estudantes sobre as questões religiosas, assim obtendo maior visibilidade com a exposição dessa disciplina na BNCC. De acordo com esse documento, o Ensino Religioso desempenha um papel significativo ao auxiliar os alunos a enfrentarem questões essenciais da vida, promovendo o desenvolvimento da religiosidade individual e auxiliando-os a descobrir critérios éticos para o discernimento crítico diante de suas experiências. Além disso, uma atitude dialógica e de respeito ao se aproximar e se relacionar com diversas expressões religiosas. Nesse mesmo sentido, para a Professora 4 (2024), a BNCC é um auxiliador importante para o trabalho docente com o ER, especialmente em sua dimensão metodológica: “É, auxiliam sim, né? Porque a BNCC ela é um documento que ela já diz o que o professor deve trabalhar, né? Em sala de aula. Então, eu... eu acredito que auxilia, que ajuda sim. É sempre bom manter a prática.”

A despeito dos benefícios, a BNCC também acarreta desafios práticos em função das realidades escolares. Os desafios enfrentados pelos professores ao lecionar Ensino Religioso nos Anos Iniciais estão relacionados à complexidade do tema e à diversidade de crenças e práticas religiosas presentes nas salas de aula, tais como a dificuldade em lidar com essa pluralidade, além da busca por materiais didáticos adequados e atualizados (Salles; Gentilini, 2018). Essa questão pode estar relacionada à carência de recursos específicos para tratar do Ensino Religioso de forma inclusiva e respeitosa, ou mesmo ao desafio de encontrar uma abordagem adequada para tratar de temas religiosos com crianças pequenas e lidar com questões de intolerância religiosa. Essa dificuldade pode decorrer da necessidade de adequar o conteúdo e as metodologias para o público-alvo específico dos Anos Iniciais, ao mesmo tempo em que se busca promover o diálogo e a convivência harmoniosa entre os estudantes de diferentes crenças (Salles; Gentilini, 2018).

Uma possibilidade seria adaptar as diretrizes da BNCC para atender às necessidades dos estudantes por meio de atividades práticas e lúdicas. Essa abordagem pedagógica visa envolver os alunos e estimular a reflexão sobre valores, ética e respeito às diferenças religiosas, buscando tornar o Ensino Religioso mais atrativo e compreensível para os estudantes, proporcionando uma aprendizagem significativa.

As respostas dos professores destacaram a importância da formação inicial e contínua⁷ dos docentes no Ensino Religioso, enfatizando a necessidade de uma abordagem sensível e inclusiva que respeite a diversidade religiosa dos alunos e incentive o diálogo inter-religioso. Estratégias que promovam reflexão e respeito às diferenças religiosas são essenciais para uma educação que valorize a diversidade cultural e religiosa, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva é fundamental para uma atuação transformadora e crítica do professor pedagogo no contexto do ER.

A adaptação das diretrizes da BNCC para atender às necessidades dos estudantes é um aspecto fundamental no contexto educacional contemporâneo. A BNCC oferece um guia abrangente para os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa da educação básica. No entanto, a diversidade de necessidades, habilidades, estilos de aprendizagem e contextos culturais dos estudantes requer uma abordagem flexível e sensível na implementação dessas diretrizes (Duarte, 2022).

Conforme Duarte (2022), a adaptação da BNCC começa com o reconhecimento das características individuais dos estudantes. É crucial identificar suas habilidades, desafios e interesses, levando em consideração fatores como nível de proficiência em diferentes disciplinas, necessidades de apoio adicional, diversidade cultural, social e econômica, entre outros aspectos. Essa compreensão detalhada ajuda a personalizar a abordagem pedagógica para melhor atender às necessidades de cada aluno.

A flexibilidade curricular é outro componente essencial da adaptação. A BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem, mas os educadores têm a liberdade de escolher metodologias, recursos e estratégias que se alinhem ao perfil dos estudantes e às características da escola. A adaptação envolve a criação de ambientes de aprendizado inclusivos, nos quais todos os alunos se sintam valorizados e apoiados, independentemente de suas diferenças (Fonseca, 2011).

Conforme Fonseca (2011), a colaboração entre educadores, famílias e comunidades também é vital. A troca de informações e perspectivas permite ajustar as estratégias educacionais para atender às necessidades específicas dos estudantes. A comunicação aberta e constante ajuda a identificar áreas que precisam

⁷ Sobre a formação continuada, abordaremos no próximo tópico deste capítulo.

de melhoria e a implementar mudanças relevantes. Além disso, Duarte (2022) pontua que o uso de recursos diferenciados, como materiais didáticos acessíveis, tecnologias educacionais adaptativas e estratégias de ensino diversificadas, é essencial para a adaptação eficaz das diretrizes da BNCC. Essas abordagens ajudam a engajar os estudantes e a atender às suas necessidades individuais de maneira mais eficaz.

Não obstante, quando analisamos o caso específico dos cinco professores entrevistados, o que emerge é uma percepção das dificuldades de seguir a BNCC. Não se trata apenas de desconhecimento do documento, visto que os professores demonstraram saberem do que ele se trata e mencionaram a necessidade constante de acessá-lo, ainda que pontualmente, para localizar habilidades e competências a serem exploradas durante as aulas. Termos o respeito, diversidade e cultura de paz, como princípios que norteiam as proposições da Base Nacional Comum Curricular, aparecem nas narrativas dos professores por nós entrevistados.

A questão é mais ampla: a primazia pedagógica – na formação e na prática – das literacias de Português e Matemática. A Professora 3 (2024), por exemplo, expressa sua dificuldade pessoal em seguir a BNCC, decorrente da própria lógica escolar de privilegiar práticas de letramento e de alfabetização matemática, em detrimento de outras áreas, como o Ensino Religioso: “É, a gente tenta. Mas é... é pouco. A gente segue, não vou dizer que a gente segue completamente, não. A coordenação pede que coloque no Plano de aula, mais na prática já pede outra coisa, para focar em Leitura, Escrita e Matemática. E a gente faz, só faz.” Ainda mais, quando o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves não aborda a questão do Ensino Religioso. A única menção à religião aparece em uma frase, como um dado acerca do perfil de maioria católica dos alunos. A exemplo de outros documentos, o PPP utiliza a ideia de diversidade de maneira genérica, sem maiores reflexões do que isso significa e de como a alcançar: “a escola, numa perspectiva transformadora, deve educar para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que se constitui em uma grande riqueza” (Bom Jesus, 2023, não paginado).

Portanto, quando analisamos a formação inicial dos professores entrevistados e questionamos o que sabem esses pedagogos sobre os documentos oficiais, percebemos que existem lacunas formativas expressivas e um notório desconhecimento da legislação em vigor, especificamente no que se refere ao Ensino

Religioso. O que nos leva a pensarmos no próximo fator dessa equação: as práticas pedagógicas que esses professores desenvolvem em sala de aula junto ao ER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A questão a ser feita é de que modo essas lacunas na formação podem impactar o desenvolvimento a contemporaneidade das práticas pedagógicas em torno do Ensino Religioso?

4.3 Experiência e ação: as práticas pedagógicas no Ensino Religioso em Bom Jesus

Neste último tópico, após a reflexão anterior sobre lacunas na formação inicial dos pedagogos e seus respectivos limites no conhecimento da BNCC, analisamos as dimensões 3, 4 E 5 das entrevistas, que tratam das experiências religiosas no espaço escolar e como, de fato, são construídas as práticas pedagógicas para o Ensino Religioso na já referida escola situada na cidade de Bom Jesus, no Alto Sertão paraibano. Entre os aspectos refletidos junto aos professores, estão: as diferenças entre a formação e a atuação como pedagogo no Ensino Religioso; a temática religiosa no cotidiano escolar; a formação religiosa pessoal e sua prática pedagógica no Ensino Religioso; a formação religiosa dos alunos e a prática pedagógica para o Ensino Religioso; a formação continuada e a capacitação profissional para o tema; o diálogo com a diversidade religiosa; os conteúdos e procedimentos metodológicos utilizados; os diálogos com outros docentes sobre as práticas desenvolvidas; e, de modo conclusivo, como eles entendem a relação entre suas próprias vivências religiosas, suas formações docentes, o conhecimento dos documentos oficiais e as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Entre esses aspectos, o que primeiro merece nossa atenção se refere à importância do Ensino Religioso, particularmente considerando a ambiência do tema no espaço escolar, na medida em que os alunos também trazem suas próprias vivências religiosas para a escola. O entendimento dos professores é que se trata de um tema bastante presente no cotidiano escolar, visto que as famílias possuem expectativas quanto a uma formação moral e ética, em conformidade com as próprias confissões religiosas que professam. Não obstante essa expectativa, os professores não acreditam que os perfis religiosos de alunos, familiares e professores devam interferir no espaço escolar. Para eles, na verdade, o que a religiosidade cotidiana

representa é a própria importância e necessidade do Ensino Religioso para a escola e para a sociedade, enquanto componente curricular hábil a pensar as manifestações religiosas e as expressões de fé em mundo cada vez mais pautado pela diversidade. Sobre isso, apenas a Professora 3 não se posicionou:

“Ah, eu acho que deve acontecer de acordo com o horário escolar, né? Uma vez que está lá e que deveria, de fato, ser ministrado por nós professores que conhecem tudo o que deve realmente ser dado na aula, pra não misturar as coisas. Uma professora boa de Ensino Religioso faz a diferença, pode ter certeza.” (Professora 1, 2024).

“É tranquilo, é tranquilo. Até porque a gente trabalha a questão do respeito, da empatia. É o tempo o todo o debate em sala de aula. Então, nós ensinamos aos nossos alunos que todos devem se respeitar, independente de religião, de cor, de raça. Independente de qualquer coisa. A palavra é respeito.” (Professora 2, 2024).

“A temática religiosa? É... eu vejo que a temática que é menos trabalhada, né? Em sala de aula. Porque os professores sempre têm que dar ênfase mais nas outras disciplinas, né? Mas não que a Religião ela seja menos importante, ela é importante sim e é trabalhada sim, mas não é tanto como as outras.” (Professora 4, 2024).

“Eu pelo menos procuro trabalhar sempre trazendo um pouco desse... desses questionamentos sobre a religião pra sala de aula, porque por entender que ele é um eixo que ele é fundamental também em sala de aula. Por que? Porque ele vai agregar valores, vai agregar disciplina, vai agregar conhecimentos que são fundamentais pra que a gente se constitua enquanto um ser e uma pessoa ética e um bom cidadão.” (Professor 5, 2024).

Essa percepção da importância do ER para a construção de uma cidadania assentada no respeito é relevante porque nos permite estabelecermos conexões com as práticas pedagógicas. Sendo um componente curricular importante, mas relativamente desprestigiado nas ações estratégicas que constituem o espaço escolar, como efetivar práticas que efetivem uma educação para a diversidade e o respeito? No que se refere à promoção de um diálogo inter-religioso e na consolidação do respeito à diversidade de crenças e práticas religiosas em sala de aula, os professores compartilharam suas abordagens de formas distintas. Mas, em comum, destacaram a necessidade de estratégias pedagógicas bem estruturadas para criar um ambiente propício ao entendimento mútuo.

Em termos teórico-práticos, como a bibliografia mobilizada ao longo do trabalho vem demonstrando, uma sugestão que vislumbramos para a construção de práticas

pedagógicas eficazes é utilizarmos discussões cuidadosamente organizadas, apoiadas por materiais imparciais e projetos colaborativos, como meio para fomentar a compreensão e o respeito entre os alunos. A ênfase deve recair na criação de um espaço de aprendizado onde os alunos possam explorar suas próprias crenças, bem como as crenças dos outros, sem preconceitos ou juízos de valor. Outra sugestão, coerente com a BNCC, é utilizarmos uma abordagem mais prática e envolvente, buscando estimular o diálogo inter-religioso através de experiências concretas, organizando atividades que permitam aos alunos vivenciarem diferentes tradições religiosas de maneira direta, como visitas a locais religiosos e debates focados na promoção do respeito e na compreensão mútua das diversas crenças presentes na sala de aula. O destaque incide na imersão dos alunos em ambientes religiosos autênticos, incentivando-os a explorar e apreciar as nuances das diferentes visões de mundo.

Embora essas abordagens estejam claramente perceptíveis na Base Nacional Comum Curricular e na literatura focada no Ensino Religioso, o que se percebe na narrativa dos professores é a dificuldade de porem em prática ações concretas com esse perfil, em virtude das próprias limitações escolares. Apesar dessas dificuldades, os professores compartilharam a percepção comum de criarem um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os alunos possam aprender sobre as crenças religiosas de maneira aberta e construtiva. Enquanto um professor foca na estruturação cuidadosa das discussões em sala de aula, outro busca envolver os alunos em experiências tangíveis que ampliem sua compreensão da diversidade religiosa. Ambas as abordagens buscam equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos informados e respeitosos em uma sociedade multicultural.

Conforme Girardi (2015), promover o diálogo inter-religioso é uma peça-chave na construção de uma sociedade inclusiva e compreensiva, onde uma variedade de crenças e perspectivas possam coexistir em harmonia. Primeiramente, a educação e a sensibilização desempenham um papel fundamental, como: palestras, *workshops* e seminários que abordam diferentes religiões, crenças e práticas podem oferecer uma melhor compreensão das diversas perspectivas religiosas, além de cultivar a empatia entre os participantes. A criação de grupos de diálogo inter-religioso é outra estratégia eficaz. Esses grupos reúnem membros de diferentes religiões, proporcionando um

espaço para compartilhar experiências, crenças e desafios. Isso contribui para uma maior compreensão mútua e para a construção de laços entre as diferentes comunidades religiosas.

A organização de eventos inter-religiosos, como festivais, conferências ou atividades de caridade conjuntas, também desempenha um papel importante. Esses eventos celebram a diversidade religiosa e destacam os valores compartilhados, criando oportunidades para uma interação positiva e enriquecedora. Segundo Girardi (2015), a educação também é fundamental, especialmente nas escolas. Incluir estudos comparativos de religiões no currículo permite que os alunos aprendam sobre diferentes crenças desde cedo, fomentando uma mentalidade aberta e respeitosa. A mediação e a facilitação de discussões inter-religiosas por parte de mediadores neutros asseguram que o diálogo ocorra de maneira respeitosa e construtiva, sem polarização.

Estabelecer parcerias inter-religiosas entre líderes religiosos e organizações de diferentes crenças é uma maneira eficaz de promover a colaboração e realizar eventos conjuntos que beneficiem a comunidade em geral. A criação de espaços de adoração compartilhados, quando apropriada, pode promover a interação direta entre diferentes grupos religiosos, fortalecendo os laços e a compreensão mútua. Conforme Machado (2019), os recursos multimídia, como vídeos, documentários e materiais online, podem ser utilizados para compartilhar informações sobre diferentes religiões e incentivar a discussão informada. Incentivar a reflexão crítica sobre as próprias crenças e preconceitos é fundamental para construir uma mentalidade aberta e respeitosa.

Conforme Oliveira (2011), ao promover o diálogo inter-religioso, é essencial levar em consideração o contexto cultural, social e político, garantindo que as estratégias adotadas sejam relevantes e eficazes para a comunidade em questão. O diálogo inter-religioso é um processo contínuo que requer paciência, respeito e abertura por parte de todos os envolvidos. Implementando essas estratégias, podemos criar um ambiente onde a diversidade religiosa seja vista como uma oportunidade de enriquecimento cultural e harmonia social.

Face a esse discurso, que podemos chamar de “ideal” e que propõe boas práticas a serem executadas pelos professores de Ensino Religioso, a reflexão a ser feita é como levar esse conhecimento para o espaço escolar se não pela formação.

E, como temos percebido até aqui, a formação é um dos principais desafios para alcançarmos os objetivos educacionais propostos pela BNCC para o ER. Esse universo de práticas, conteúdos e metodologias disponíveis torna viável alcançar os objetivos, habilidades e competências sugeridas para a formação de uma consciência religiosa plural, crítica e diversa. No entanto, as falas dos professores evidenciam um descompasso entre o que se prescreve e o que é feito, em virtude de não terem sido preparados adequadamente para promoverem tais ações. Por esse motivo, pedimos aos professores que falassem acerca de suas práticas pedagógicas dentro do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como resposta, obtivemos os primeiros indicativos sobre suas práticas docentes:

“Sim, normalmente eu falo do respeito, né? A inclusão, o respeito às famílias, a escola, os colegas. E é isso, normalmente é isso. Não faço oração. Faço alguma cantiga relacionado às temáticas, em trabalho em casa, como já citei, né? A inclusão, o respeito, a gratidão, né? Normalmente tem uma musiquinha ou um vídeo que eu passo pra eles. É feito... é colocado a palavra do dia. Como, por exemplo, se for a gratidão. Aí eu coloco a palavra do dia, gratidão, e a gente faz aquele momento de reflexão, aquele momento interativo com todos.” (Professora 1, 2024).

“É... nós temos aqui na escola e, assim, o tempo todo eu estou procurando, né? Algumas coleções que falam da questão da intolerância, falam do respeito, falam da solidariedade, falam dos valores, né? E, assim, eu gosto muito de trabalhar através de leituras, de rodas de leituras, de debate com as crianças na sala de aula. Algum desenho que fale sobre... sobre os valores.” (Professora 2, 2024).

“Eu procuro abordar temas como.... Como é que eu posso dizer? A diversidade. É, a diversidade. Trabalhando a empatia, o respeito ao próximo, as diferenças. Temas que vai respeitar a religião de cada um, independente de qual seja. Eu procuro trazer muito, como nosso horário, a religião, é na sexta-feira, eu trabalho muito essa parte através de vídeos, filmes, que abordam esses temas, mas não implícito, né? Ali dizer: “é religião.” (Professora 3, 2024).

“Conteúdos? Sobre a família, obediência na família. Que eu me lembre, por enquanto, só. Trazendo pra sala de aula, é... Como é que se diz? A vivência, né? A vivência deles, com base... trabalhando ali com base na vivência de cada um. E é trabalhado em cima disso.” (Professora 4, 2024).

“Eu sempre procuro trazer exatamente esses valores. A gente gosta... eu procuro trabalhar muito a prática do respeito, da diversidade, da empatia, que são valores que, independente de religião, ele... independente de religião, elas trazem consigo um grande arcabouço

de conhecimentos que podem nos auxiliar na nossa formação enquanto pessoas melhores.” (Professor 5, 2024).

Na abordagem do Ensino Religioso, os desafios que os professores enfrentam na aplicação dos conteúdos são intrincados e demandam uma abordagem reflexiva e sensível. Os professores ressaltaram a complexidade de lidar com tópicos religiosos sensíveis, uma vez que a maneira como esses temas são apresentados pode influenciar a percepção dos alunos sobre diversas crenças. A necessidade de imparcialidade na explanação das diferentes perspectivas religiosas é um desafio constante, uma vez que os educadores devem evitar qualquer viés ou preferência, proporcionando assim um ambiente inclusivo e respeitoso.

Os professores compartilharam suas experiências ao enfrentarem desafios multifacetados. Além da sensibilidade inerente aos temas religiosos, a carência de materiais educativos diversificados como uma barreira substancial e a ausência de recursos abrangentes e atualizados podem limitar a exposição a diferentes tradições religiosas, dificultando a compreensão completa por parte dos alunos. Além disso, a pluralidade de crenças existentes na sala de aula exige uma abordagem versátil, na qual o educador deve estar preparado para orientar discussões enriquecedoras e respeitosas que considerem as perspectivas individuais e coletivas.

De modo geral, ao abordarem suas práticas iniciais, os professores não indicaram explicitamente as ações e metodologias que aplicam. Antes, evidenciam as mensagens e conteúdos que buscam transmitir: respeito, gratidão, empatia, etc. Isso significa que a própria noção de prática, enquanto uma ação e seus modos de fazer, é percebida como os conteúdos abordados. Enquanto alguns professores buscam propor uma reflexão pela imparcialidade e pelo respeito na apresentação das crenças, outros buscam suprir lacunas na disponibilidade de materiais educativos e abordar de maneira inclusiva a pluralidade de crenças entre os alunos. Suas respostas procuraram sugerir um compromisso em superar dificuldades complexas para garantirem uma educação religiosa enriquecedora, que promova o entendimento, o respeito mútuo e a formação integral dos estudantes.

A falta de materiais didáticos adequados e diversificados para abordar diferentes religiões e crenças pode dificultar o planejamento das aulas. Algumas práticas e crenças religiosas podem ser sensíveis culturalmente, o que exige um equilíbrio cuidadoso ao abordar esses tópicos na sala de aula. Também se pontua

que, os pais podem ter opiniões divergentes sobre o ensino religioso e podem estar preocupados com a imparcialidade das informações transmitidas (Santana, 2018).

Por isso, vale lembrar, o direito e a necessidade de incluir o Ensino Religioso no currículo escolar são contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio de duas abordagens possíveis: a confessional e a interconfessional. A lei estipula que os pais têm a liberdade de optar pelo enfoque dado a essa disciplina (Santana, 2018). No entanto, Santana (2018) afirma que, há uma discrepância: a realidade difere das disposições legais. A maioria das instituições de ensino oferece o ER de cunho confessional, limitando efetivamente a escolha dos pais. Como resultado, a única alternativa é decidir se o filho irá ou não frequentar essa disciplina, o que por si só representa um desafio. Também é notável a falta de alternativas educacionais apropriadas para os alunos que optam por não cursar o ER, levando muitos pais a matricularem seus filhos nessa disciplina a fim de evitar que fiquem sem atividades durante esse período.

Conforme Santana (2018), a aplicação dos conteúdos de ER pode enfrentar diversas dificuldades, algumas das quais incluem: a presença de estudantes com diferentes crenças e religiões na mesma sala de aula pode tornar desafiadora a abordagem dos conteúdos de maneira imparcial e respeitosa. Também, a formação dos professores para lidar com questões religiosas de maneira neutra e aberta muitas vezes é insuficiente, o que pode levar a abordagens inadequadas ou tendenciosas. Os professores podem enfrentar conflitos entre seus próprios valores e crenças pessoais e a necessidade de apresentarem informações religiosas de forma imparcial. Sendo assim, decidir entre uma abordagem confessional, interconfessional ou não confessional pode ser complexo, uma vez que envolve considerações legais, filosóficas e culturais (Santana, 2018).

Em contextos onde a separação entre Estado e religião é um princípio fundamental, garantir a neutralidade e o respeito à diversidade religiosa pode ser desafiador. Ainda, é essencial ensinar sobre religiões de maneira a promover a reflexão crítica e o entendimento profundo, em vez de apenas transmitir informações, requer abordagens pedagógicas específicas (Santana, 2018). Desenvolver estratégias que engajem e incluam estudantes que não seguem nenhuma religião pode ser um desafio para garantir uma abordagem verdadeiramente inclusiva.

Superar preconceitos e estereótipos em relação a determinadas religiões pode ser um desafio importante ao abordar os conteúdos de ER (Santana, 2018).

Para superarmos essas dificuldades, é essencial promovermos uma formação contínua dos professores, desenvolvermos materiais didáticos abrangentes e sensíveis, criarmos ambientes de aprendizado inclusivos e respeitosos e incentivarmos a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo o diálogo e a reflexão crítica. Na esteira dessa compreensão, questionamos os professores acerca de suas formações continuadas, se depois de formados tiveram acesso a qualificação complementar para atuarem no Ensino Religioso. Como resposta, afirmaram:

“Não. Já tive muitas formações, mais para Português e Matemática. Para Religião, não. Nem pra Arte e Educação Física. É mais pra Português e Matemática. Especificamente, não. É mais sobre Português e Matemática. Sempre os Ciclos de Alfabetização nessas áreas.” (Professora 1, 2024).

“Nunca. Seria bem melhor se tivesse para ajudar a gente. As aulas seriam proveitosas, porque a gente teria um currículo, teria um... conseguiria construir um plano de curso com os conteúdos de religião. Nossas aulas também mudariam, seria bem melhor. Porque a gente tem muitas capacitações de Língua Portuguesa, de Matemática, até de outros componentes, mas de Ensino Religioso deixa muito a desejar.” (Professora 2, 2024).

“Não. Nada. E é interessante. Porque já tivemos formação continuada sobre muita coisa, muita mesmo. Mais sobre o Ensino Religioso, não. Tudo é mais voltado para Português e Matemática. Pra Educação sim, mas religioso não.” (Professora 3, 2024).

“Não, não tive. Nada mesmo. Tudo voltado somente para Português e Matemática. De outros componentes, tive. Tudo voltado somente para Português e Matemática.” (Professora 4, 2024).

“Pra o Ensino Religioso, não. Nada. Pra outras, sim. Só para Língua Portuguesa e Matemática mesmo. Que é o que o foco mais da questão..” (Professor 5, 2024).

As respostas são muito evidentes no sentido de relatarem a ausência de formações continuadas para o Ensino Religioso, mesmo lembrando que, entre os docentes entrevistados, temos professores com 10, 17 e 25 anos de sala de aula. Nesse tempo, eles afirmaram terem realizado formações complementares para outras áreas de atuação, como Matemática e Português, ou mesmo História e Geografia, mas nada voltado para o ER. Em grande medida, o tom das falas sugerem uma

indignação por não terem recebido formações complementares mais específicas a esse componente curricular, especialmente pelo desinteresse dos órgãos competentes, sejam da esfera municipal, estadual ou federal.

A percepção do papel do Estado na formação e capacitação dos professores de Ensino Religioso revela uma consciência profunda da importância da preparação adequada para lidar com as complexidades desse campo de estudo. Os professores enfatizaram a relevância fundamental do envolvimento estatal ao reconhecerem a necessidade de capacitação contínua e recursos específicos. A capacitação dos educadores é vista como um alicerce essencial para abordar as questões religiosas de maneira ética e inclusiva. Através desse enfoque, o Estado desempenha um papel central ao proporcionar as ferramentas necessárias para que os professores cultivem um ambiente de aprendizado respeitoso e imparcial.

Isso ainda expressa uma perspectiva que ressalta a importância do apoio estatal também voltado para a formação especializada e a disponibilização de materiais atualizados. O reconhecimento da necessidade de recursos educativos abrangentes e contemporâneos demonstra uma expectativa em torno do constante desenvolvimento do cenário educacional. O interesse por formação especializada também sugere um compromisso com a aquisição de conhecimento específico para abordar as complexidades do Ensino Religioso de maneira eficaz e aprimorada.

Embora abordem a questão sob diferentes óticas, os professores compartilham a crença na importância do Estado como um parceiro no desenvolvimento profissional dos educadores, seja na capacitação abrangente, seja formação especializada e no acesso a materiais de qualidade. Em ambos os casos, a colaboração entre o setor educacional e o Estado é percebida como crucial para promover um ensino de Ensino Religioso que seja informado, inclusivo e ético. Sabe-se que o papel do Estado na formação e capacitação dos professores, em especial do pedagogo que atua em turmas dos Anos Iniciais, na disciplina de Ensino Religioso, foi mencionado constitucionalmente:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, a responsabilidade pela garantia desse direito não é exclusiva do Estado, mas também da família e da sociedade em geral. Mas o Estado é o

responsável por promover o acesso, os recursos e estrutura do processo ensino aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, com a ascensão da globalização nos campos da comunicação, economia, reestruturação produtiva e neoliberalismo, um conjunto de transformações significativas emergiu. É inegável que essas mudanças exerceram influência nas esferas política, social e educacional, acarretando na efetiva democratização do ensino. Conforme Saviani (2008), a formação continuada não deve limitar-se a solucionar questões específicas da sala de aula. Ao contrário, ela deve propiciar aos professores uma perspectiva ampliada da atividade escolar, incentivando a análise de eventos sociais que possam contribuir para a sua.

Conforme Senhoras (2021), a formação continuada assume um papel de extrema relevância no processo de preparação dos docentes para o Ensino Religioso. Esse cenário proporciona a continuidade do desenvolvimento profissional, permitindo o planejamento de ações pedagógicas significativas e a definição de metas a serem alcançadas dentro da rede municipal de ensino. Isso resulta na formulação de uma abordagem de trabalho coesa, embora adaptável às particularidades da comunidade escolar local, tudo isso em consonância com os princípios delineados na Base Nacional Comum Curricular.

A própria BNCC ofereceu um referencial para a elaboração do currículo de Ensino Religioso, mesmo considerando que o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) já havia desenvolvido e publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS), que substancialmente auxiliaram os municípios e estados na estruturação da proposta curricular atualmente em vigor.

Portanto, a formação continuada dos educadores deve ser embasada em um alicerce teórico, considerando a relevância da prática como ponto central. A teoria funciona como um quadro de referência que orienta a análise da prática realizada, permitindo a assimilação de novos conhecimentos. Alicerçar-se em uma formação teórica sólida é crucial para habilitar o docente a conduzir análises históricas da escola, a adaptar os conteúdos ao contexto social atual e a desempenhar a profissão docente (Senhoras, 2021). O desígnio da formação continuada *in loco* concentra-se nas mudanças dentro do ambiente escolar, requerendo uma reflexão significativa durante debates e discussões, bem como sua materialização no Projeto Político

Pedagógico. Esse processo formativo deve incitar uma conscientização profunda, estimulando a construção de práticas democráticas nas escolas.

No âmbito do ER, a competência do educador está intrinsicamente relacionada à compreensão da proposta curricular, ao domínio dos princípios pedagógicos, à epistemologia e à avaliação. O Ensino Religioso superou sua abordagem catequética anterior e adotou uma nova abordagem, na qual o aluno não é abordado unicamente a partir de sua afiliação religiosa. Dadas essas transformações, é imperativo que os professores responsáveis por essa disciplina passem por uma formação multicultural e multiconfessional, que abrace e respeite as diferenças culturais e religiosas, incluindo as perspectivas afro-brasileiras e indígenas (Senhoras, 2021).

A discussão sobre as contribuições do Ensino Religioso para a formação integral dos alunos evidencia a relevância desse componente curricular para o desenvolvimento de competências além das fronteiras religiosas, propondo uma visão enriquecedora sobre o impacto do Ensino Religioso na educação global dos estudantes. Os professores enfatizaram que o Ensino Religioso vai além de aspectos estritamente religiosos, ao focarem na promoção de valores humanos essenciais, como empatia, respeito e a capacidade de análise crítica. Ao cultivar esses princípios, a disciplina prepara os alunos para desempenharem um papel ativo na sociedade como cidadãos conscientes e comprometidos. Essa perspectiva destaca como o Ensino Religioso pode ser um veículo eficaz para fomentar não apenas o entendimento religioso, mas também uma visão mais ampla e enriquecedora da vida.

Diante desse aspecto, essas visões complementares mostram a importância de uma educação que respeite a diversidade cultural e religiosa dos alunos, promovendo a tolerância e o entendimento mútuo (Brasil, 2018). Por esse motivo, Santos (2023) aborda sobre a importância da inclusão do ER em documentos educacionais, de forma especial na BNCC, já que:

Para que haja a conexão entre o Ensino Religioso, as Ciências das Religiões e a formação continuada do docente, também é necessário anseio de evoluir, aprender e transbordar. No sentido de todo o conhecimento adquirido pelo docente seja mediado ao aluno de forma imparcial, ou seja, sem proselitismo (Santos, 2023, p. 6).

Vale pontuar que, a formação continuada destinada aos professores de Ensino Religioso é de elevada importância para o aperfeiçoamento das abordagens pedagógicas direcionadas à diversidade religiosa e cultural. Dentro desse cenário,

torna-se viável promover diálogos entre colegas, explorando diversas perspectivas alinhadas com suas práticas em ambientes de ensino (Rodrigues; Junqueira, 2009). Baseado nisso, questionamos aos professores como enxergam a questão da diversidade no Ensino Religioso, ao que responderam:

“Eu acredito que deve sim haver um diálogo, né? Com certeza. A gente aprende mais, os alunos também e a gente pratica a cultura de paz dentro e fora da escola. E tá precisando muito, cada vez mais as famílias estão destruídas, desnorteadas, meu Jesus.” (Professora 1, 2024).

“Certamente, porque assim, ainda é muito pouco essa... essas aulas, tudo que a gente trabalha, ainda assim, a gente tem pouca... pouco material, pouca informação [sobre o tema]. E é isso.” (Professora 2, 2024).

“Complicada, principalmente para certas... certos adultos. As crianças não tanto, mas adultos é complicado de se trabalhar, de discutir esse tema.” (Professora 3, 2024).

“Não, assim eu... eu vejo que cada um se mantém, é... Como é que se diz? Não afastado, mas é cada um com a sua religião. Não tem, não... não que tenha uma convivência ruim. Não tem uma convivência ruim, mas cada um se mantém com a sua religião e mantém o respeito.” (Professora 4, 2024).

“Ele é um diálogo que ele é extremamente proveitoso. Ele é um pouco delicado de falar em sala de aula, até porque a gente tá falando de crianças que ainda tão se constituindo e também trazem consigo alguma... alguns valores e alguns preconceitos que já vem impregnado, independente de questões religiosas, mas que já trazem. Ele é um debate que ele é muito delicado, mas ao mesmo tempo ele é muito proveitoso, porque a gente vai explorar a diversidade religiosa, a diversidade de crenças, a constituição da religião na nossa formação enquanto pessoas, na história dos povos e o que a religião... o papel que a religião tem na nossa constituição como sociedade.” (Professor 5, 2024).

Apesar de reconhecerem a dificuldade de trabalharem com a temática, os professores ressaltaram a contribuição do Ensino Religioso na formação de habilidades específicas, especialmente a questão da vivência junto à diversidade, à diferença. Além de aprofundar a compreensão cultural e o respeito à diversidade, a disciplina fortalece a capacidade dos alunos de realizarem análises críticas. Essas competências, como bem delineadas, proporcionam uma educação integral que vai além do conhecimento religioso, capacitando os alunos a se envolverem de maneira significativa e responsável com as complexidades do mundo ao seu redor.

O Professor 5 enfatizou a necessidade de uma abordagem que integre temas religiosos com valores universais, percebendo a religião inserida na própria história da formação humana. A sugestão de utilizar o Ensino Religioso como um veículo para ensinar conceitos fundamentais, como empatia e respeito, ilustra uma visão holística da educação, na qual os aspectos religiosos estão entrelaçados com questões humanas essenciais. A recomendação de estabelecer diálogos com os alunos enfatiza a importância de trazer as demandas familiares para o ambiente educacional, enriquecendo a compreensão dos alunos e fornecendo uma perspectiva mais aprofundada das diversas tradições religiosas.

As perspectivas dos professores convergem na compreensão de que o Ensino Religioso transcende as barreiras religiosas, agregando valor tangível à formação integral dos alunos. O cultivo de valores humanos e o desenvolvimento de habilidades cruciais fornecem uma base sólida para a participação ativa e consciente dos estudantes em uma sociedade diversa e interconectada.

Sabendo que a educação tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, também pode-se dizer que as aulas de ER precisam estar focadas em estratégias de fazer esse direito acontecer, inclusive por meio da formação continuada adequada dos professores. O professor envolvido no Ensino Religioso enfrenta um contexto que demanda uma constante busca pelo conhecimento religioso, partindo do pressuposto de que cada indivíduo carrega consigo uma vivência pessoal. Além disso, é necessário adquirir um entendimento da estruturação das outras experiências presentes na diversidade cultural, as quais permeiam o ambiente cotidiano da sala de aula.

A abordagem de experiências ou projetos pedagógicos eficazes no Ensino Religioso reflete a busca constante por métodos educativos inovadores que enriqueçam a compreensão dos alunos sobre as crenças e práticas religiosas. Destaca-se a importância das experiências imersivas em projetos que envolvem visitas a locais religiosos. Essas vivências proporcionam aos alunos a oportunidade única de testemunhar as tradições religiosas em contextos reais, possibilitando uma conexão mais profunda com as crenças estudadas. Além disso, o enfoque na pesquisa colaborativa ressalta a participação ativa dos alunos na exploração desses temas, incentivando a troca de ideias e perspectivas.

Um método alternativo para envolver os alunos é a organização de feiras culturais com exposições e apresentações sobre diferentes tradições religiosas. Esse projeto pedagógico demonstra uma abordagem mais aberta e interativa, permitindo que os alunos não apenas absorvam informações, mas também as compartilhem e apresentem a seus colegas. A criação de exposições e apresentações estimula a pesquisa independente e a criatividade, enquanto também promove uma compreensão mais ampla e contextualizada das diversas crenças religiosas.

Ambas as abordagens exemplificam como os professores podem explorar maneiras variadas e envolventes de ensinar o Ensino Religioso. A imersão em ambientes religiosos reais e a criação de espaços educativos dinâmicos, como feiras culturais, indicam uma abordagem voltada para a experiência e a participação ativa dos alunos. Ao introduzir esses projetos, os educadores podem não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar os alunos a se tornarem curiosos, críticos e respeitosos em relação às diferentes tradições religiosas ao seu redor.

Evidencia-se que o ER nas escolas está gradualmente se estabelecendo, mas ainda não atingiu um nível ideal em que os professores pedagogos se sintam plenamente e intelectualmente habilitados para abordar a disciplina. Segundo Leite (2015), para alcançar esse objetivo, é necessário que os gestores tomem medidas eficazes, oferecendo formação continuada que torne o ensino da matéria significativo para os estudantes. Ao mesmo tempo, é crucial que os profissionais busquem meios de aprimoramento pessoal, recorrendo a plataformas que disponibilizem cursos gratuitos ou revistas especializadas na área, como a teologia e o Ensino Religioso. Pensando, pois, essa relação entre ensinar para a diversidade e possuir formação adequada para esse fim, solicitamos aos professores que nos falassem sobre como percebem a relação entre a formação que possuem e as aulas que desenvolvem. Para além de reafirmar a lacuna formativa já explicitada, nossa ideia foi poder chegar mais próximo às práticas desenvolvidas por meio dessa leitura relacional entre formação e atuação, teoria e prática. Ainda assim, a ênfase das respostas recaiu sobre a formação:

“Vaga. Precisava ser mais ser mais... ter mais uma... ser mais ampla, né? De mais conhecimento, de modo geral, pra que a gente possa, de fato, entender e também repassar pra o nosso público.” (Professora 1, 2024).

“Com certeza, porque nós, assim, não temos quase material. Nós não temos material nesse... nessa área, né? Pra que a gente possa, por exemplo, construir o nosso plano de curso. E, é... nós... pra as nossas aulas, nossos planos de aula. Então, é importante. Nós não temos material, a verdade é essa. Nós não temos material de Ensino Religioso.” (Professora 2, 2024).

“Acho que precisa, né? Eu preciso, como docente, melhorar ainda muito nessa área, porque o... né? O tema religião é um tema bem diversificado e muitas vezes a gente fala algo que, não os alunos, as crianças, mas chegam em casa e fala com os pais, aí vem, o pai acha que a gente tá criticando a religião deles. A gente tem que... como é que eu posso dizer? Ler bastante, estudar bastante mais sobre esse tema pra poder a gente trabalhar ele.” (Professora 3, 2024).

“A minha formação eu vejo que é uma formação muito importante, né? Que contribui bastante para a aprendizagem, né? Das crianças. E a minha prática docente eu acredito que cada vez mais, com a experiência, ela vai se aperfeiçoando.” (Professora 4, 2024).

“Eu faço a avaliação da seguinte forma: acredito que o Ensino Religioso, pela importância que ela tem, a importância que tem... a gente, infelizmente, não tem uma formação que nos prepare, nos adeque pra uma sala de aula de uma forma significativa, ficando algumas lacunas que precisam ser preenchidas e, conseqüentemente, a gente acaba encontrando várias dificuldades em sala de aula por conta dessas lacunas.” (Professor 5, 2024).

O que podemos perceber é que, mesmo com nossa ação de insistir em chamar a atenção para as práticas, os professores insistem em pensar suas práticas pelos limites da formação, isto é, pela ausência de uma dimensão teórica. No ponto de vista de uma entrevista biográfica, que busca dialogar com o *habitus professoral* de cada docente, esse tipo de recorrência narrativa nos permite justamente perceber os elementos que estruturam a atuação docente. Neste caso, o perfil desses professores está sendo pensado pelos desafios enfrentados no chão da sala de aula, em virtude de carências formativas.

Por exemplo, a Professora 2 enfoca a importância do desenvolvimento de materiais didáticos diversificados como um pilar fundamental para melhorar o Ensino Religioso. A variedade de recursos pode enriquecer a abordagem educacional, tornando-a mais envolvente e acessível aos alunos. Além disso, a oferta de formação contínua para os professores destaca o compromisso com a atualização constante de habilidades e conhecimentos, garantindo um ensino de alta qualidade. A ênfase na colaboração entre escolas e comunidades religiosas ilustra uma abordagem holística,

onde o engajamento com diferentes perspectivas pode enriquecer o processo de aprendizado.

Ambas as perspectivas destacam a importância de uma abordagem dinâmica e inclusiva para aprimorar o Ensino Religioso. O foco em diversidade de recursos, aprendizado contínuo, colaboração e integração interdisciplinar ressalta a visão compartilhada de uma educação religiosa mais enriquecedora, que vai além da transmissão de informações e busca enriquecer a formação global dos estudantes. Essa colaboração também pode ser buscada entre os próprios professores, na medida em que estabeleçam trocas de ideias, recursos e metodologias. Sobre esse diálogo, o Professor 5 afirmou:

“Com certeza, também sirvo... a gente faz uma grande troca de experiências e eu também sempre estou apto a... aberto a escutar dos docentes a experiência deles e também compartilhar um pouco da minha pra gente se formar melhores educadores.” (Professor 5, 2024).

Dessa forma, o conhecimento religioso, representando a sistematização de uma das dimensões do relacionamento humano com a realidade transcendental, coexiste com outros entendimentos que elucidam o sentido da existência humana, bem como o seu significado, diversidade e alteridade. À escola cabe a responsabilidade de oferecer aos educandos oportunidades para que possam compreender momentos específicos de distintas culturas, cujas bases religiosas contribuem para uma cidadania autêntica. Contudo, dado que nenhum conhecimento teórico isolado consegue explicar integralmente o processo humano, é por meio do diálogo entre esses conhecimentos que é possível construir interpretações e referenciais que escapam de manipulações ideológicas, doutrinárias ou catequéticas (Soares; Stigar, 2016).

No ambiente escolar, o Ensino Religioso desempenha o papel de assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de dialogar sobre a vida. Considerando que o conhecimento religioso está enraizado na cultura, o Ensino Religioso contribui para a vivência coletiva dos educandos, uma vez que a expressão religiosa tem um caráter unificador, único e diversos diante dos desafios e conflitos. Em relação as perspectivas e recomendações para melhoria do processo de aprendizagem do ER, nas aulas de turmas dos Anos Iniciais, tem-se a necessidade de abordagens proativas

para aprimorar o campo do Ensino Religioso e fornecer uma experiência de aprendizado mais abrangente e significativa.

Cada uma dessas perspectivas é organizada em um sistema de pensamento próprio, seguindo uma estrutura comum. É justamente dessa estrutura comum que emergem os critérios para a organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Assim, na diversidade da escola brasileira, esses critérios funcionam como eixos orientadores para os blocos de conteúdo, que incluem Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos (Soares; Stigar, 2016).

Entende-se que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, que abarca uma série de fatos, eventos, manifestações e expressões, tanto materiais quanto espirituais, que envolvem o ser humano em sua busca e relação com o Transcendente. Essa busca e relação podem ser de natureza individual e comunitária. O fenômeno religioso emerge dentro do contexto de uma cultura, sendo influenciado por ela e, por sua vez, também exercendo influência sobre a cultura. Esse fenômeno é intrínseco à condição humana e possui como premissa a Transcendência, que se encontra na base de toda produção cultural (Soares; Stigar, 2016).

Segundo Soares e Stigar (2016), o ER, como parte integrante do ambiente educacional, é um processo de observação, reflexão e informação sobre o fenômeno religioso, a partir do contexto sociocultural dos educandos. Trata-se de uma interação entre educador e educando, na busca pela realização como seres humanos inseridos em uma sociedade, onde devem ser reconhecidos e respeitados como cidadãos. É também uma abertura para o diálogo inter-religioso, com base em valores universais que são compartilhados por todas as Tradições Religiosas, ancorados na alteridade e no direito à liberdade de consciência e escolha religiosa.

Observou-se que a inserção do Ensino Religioso na BNCC trouxe tanto oportunidades quanto desafios para os professores pedagogos. A identificação de elementos comuns entre diferentes religiões e a promoção do diálogo inter-religioso foram destacados como aspectos enriquecedores, que possibilitam aos alunos desenvolver um entendimento mais amplo das crenças e práticas religiosas. No entanto, a falta de formação específica e de materiais didáticos adequados emergiu como um desafio significativo, afetando a confiança dos professores na abordagem do tema.

A realidade do Alto Sertão Paraibano trouxe suas particularidades, com contextos sociais e culturais peculiares que influenciam o modo como o Ensino Religioso é percebido e aplicado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves. A presença de diferentes religiões e tradições na cidade de Bom Jesus ressalta a importância da imparcialidade e do respeito na abordagem desses conteúdos, bem como a necessidade de desenvolvermos estratégias que considerem a diversidade religiosa como um recurso pedagógico.

O que se verifica, portanto, é a necessidade de um círculo formativo constante entre formação inicial, conhecimento dos dispositivos educacionais, práticas pedagógicas, formação continuada e diálogo com as demandas sociais. Quando um dos fatores dessa equação não é considerado, ocorrem prejuízos significativos na formação dos alunos, neste caso, para uma formação religiosa. As entrevistas realizadas com os cinco pedagogos em atuação no ER nos Anos Iniciais reforçaram nossa percepção inicial – lembremos que também atuamos na mesma instituição e campo de ensino – acerca dos desafios enfrentados para os professores de ER nesse ciclo de ensino. Se historicamente o Ensino Religioso tem enfrentado tensões entre o confessionalismo e a laicidade, entre a tradição e a contemporaneidade, entre o proselitismo e a diversidade, não há dúvida na legislação educacional e nas demandas sociais quais posicionamentos devem ser assumidos.

Por esse motivo, a formação dos professores pedagogos se apresenta como fator essencial para enfrentarmos os desafios do Ensino Religioso na BNCC. A capacitação deve ir além da mera transmissão de informações religiosas, englobando também abordagens pedagógicas sensíveis, reflexão crítica sobre as próprias crenças e estratégias para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. A colaboração entre as instituições de ensino, os gestores escolares e os docentes, aliada ao investimento em cursos de formação continuada, pode contribuir para fortalecer a prática docente e aprimorar a qualidade do ensino de Ensino Religioso.

Nessa jornada de investigação, tornou-se evidente que o Ensino Religioso na BNCC é um desafio complexo, porém, enriquecedor. Os professores pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desempenham um papel fundamental na promoção do entendimento inter-religioso, na construção de valores éticos e no desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade. A reflexão constante sobre as práticas, a busca por formação continuada

e a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo e a tolerância são caminhos que podem conduzir a um Ensino Religioso mais inclusivo, reflexivo e alinhado com os princípios democráticos da educação brasileira.

De forma geral, esta tese proporcionou informações e novos conhecimentos sobre o Ensino Religioso, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, destacando os desafios e as experiências dos professores pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Alto Sertão Paraibano. Ao reconhecermos a complexidade e a importância desse processo educacional, reforçamos a necessidade contínua de apoio, de reflexão e, sobretudo, de formação para criarmos um ambiente de aprendizado enriquecedor, respeitoso e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas crenças e origens. A postura que consolida a tese que defendemos é: necessita-se de uma formação inicial e continuada para o Ensino Religioso nos cursos de Pedagogia, fornecendo uma preparação específica para o trabalho pedagógico em torno das religiões e das religiosidades e, por conseguinte, consolidando uma educação religiosa que respeite a liberdade de crença individual e que permita a coletiva diversidade das manifestações religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, por meio da bibliografia mobilizada, já existe uma vasta produção autoral no que se refere às pesquisas no campo do Ensino Religioso no Brasil, especialmente fomentada pelo campo das Ciências da Religião, com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Não obstante essa produção em curso, ainda se verifica uma fragilidade nas formações iniciais e continuadas para os pedagogos em atuação no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa contradição entre os estudos existentes e a acessibilidade dessas ideias junto aos cursos de Pedagogia norteou o desenvolvimento da investigação que resultou nesta tese.

Destacam-se as produções científicas que objetivam subsidiar a atuação desses professores com sequências didáticas a serem aplicadas. Por consequência desses fatores, tem-se uma grande diversidade de ideias para o Ensino Religioso no Brasil, ao mesmo tempo em que ainda se verifica o significativo distanciamento dos pedagogos desse debate. Tais discussões alavancam problematizações para além das questões e concepções teóricas e de normatizações, o que gerou a necessidade de discutirmos sobre o ER no tocante à prática docente, isto é, junto às aulas para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisando como os pedagogos, que são docentes polivalentes, problematizam as questões do ER em suas práticas.

Para contribuir com este debate, um diálogo das Ciências da Religião com o campo da Pedagogia, efetivamos uma pesquisa que buscou relacionar a formação dos professores com as práticas pedagógicas que eles têm efetivado em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando perceber como a eficácia dessas práticas, em relação às concepções contemporâneas de ER, dependem de fatores como formação inicial adequada, existência de legislação específica, conhecimento dos currículos disponíveis e contínuo esforço de aprimoramento a partir da vivência escolar. Em outras palavras, defendemos a tese de que um Ensino Religioso diverso, plural e inclusivo, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), decorre da relação entre formação docente e prática pedagógica.

Para desenvolvermos essa ideia ao longo da tese, **no primeiro capítulo**, propomos uma leitura histórica do Ensino Religioso, percebendo-o como parte de uma História da Educação no Brasil. O Ensino Religioso é, efetivamente, parte integrante

do cenário educacional que, por sua vez, é histórico. Assim sendo, a intenção foi perceber como e a partir de quais princípios o ER esteve inserido no espaço escolar brasileiro ao longo do tempo. Para além de uma genealogia que apenas remetesse à educação jesuítica, elaboramos dois movimentos: 1) identificamos as tensões entre religiosidade e laicidade quando o assunto era definir as diretrizes para o Ensino Religioso; e 2) percebemos os desafios e os avanços que esse campo esteve submetido ao longo do próprio desenvolvimento do sistema escolar nacional.

É notório que o avanço e a consolidação do Ensino Religioso em relação à diversidade religiosa no Brasil tenham ocorrido de maneira lenta, ao longo dos séculos. A atuação predominante da Igreja Católica, como a única opção de culto oficialmente reconhecida pelo Estado, ao longo da maior parte de nossa história, resultou na desvalorização de outras formas de religião, que poderiam representar uma ameaça à hegemonia político-religiosa estabelecida. Isso significa entender que, ao longo do tempo, o ER esteve em disputa a partir dos interesses dos grupos dominantes e em função das demandas sociais.

Por outro lado, como discutimos, têm havido nos últimos anos avanços significativos no campo do Ensino Religioso, impulsionados pela necessidade de promover uma educação inclusiva, respeitosa e pluralista. O reconhecimento da diversidade religiosa e cultural no contexto educacional tem levado a mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas políticas de ensino. Somente percebendo esse panorama é que podemos considerar o quão fundamental é repensarmos as práticas pedagógicas no Ensino Religioso, buscando abordagens inclusivas, críticas e respeitosas. O ER, como parte dessa história da educação no Brasil, não deve ser tratado de forma diferente, uma vez que, embora seja voltado para a perspectiva religiosa, não se limita apenas a essa dimensão. Existem diversas abordagens e caminhos pelos quais o ER, como proposta de análise e formação, pode ser percorrido e, portanto, deve ser abordado de acordo com a legislação e os princípios pedagógicos vigentes.

Para compreendermos esses elementos e disposições legais que constituem as práticas educativas dentro do ER, **no segundo capítulo**, buscamos subsídios a partir da legislação educacional em vigor, especialmente na Base Nacional Comum Curricular, como documento norteador do trabalho pedagógico. Na medida em que política e educação não são idênticas, mas estão entrelaçadas pelas ações dos

agentes dentro da sociedade, foi preciso distinguirmos as funcionalidades e espaços ocupados pelos sujeitos envolvidos em cada uma dessas dimensões, o educacional e o político. Um educador ou um político agem no *campo* social de formas distintas, suas práticas desfrutam de pretensões específicas, logo, predispõem a funcionamentos singulares. Isso não resulta na dissociação da educação e da política, uma em desfavor a outra, porque elas coexistem com um íntimo diálogo: “[...] toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (Saviani, 1999, p. 94).

Assim como a política depende da educação para se fundamentar, a educação depende da política para avançar. Por isso nos dispomos a pensar acerca das políticas e das práticas pedagógicas que corroboram para sustentar algum tipo de educação confessional ou das que possibilitam a construção de uma Educação Religiosa mais plural. Afinal, essa é meta prioritária da educação: constituir politicamente a cidadania plena dos indivíduos para viverem em sociedade, neste caso, tornando-os sensíveis para respeitarem o pluralismo religioso, mesmo quando não assumam nenhum posicionamento religioso individual. Nesse sentido, a BNCC vem se constituindo como elemento fundamental para a educação escolar contemporânea. E, quando o assunto é o ER, a ideia de diversidade deve prevalecer, pautando a construção dos currículos estaduais e as diretrizes escolares e, sobretudo, norteando as habilidades e competências a serem efetivadas nas práticas pedagógicas. Isso significa pensarmos a Base Nacional Comum Curricular como dispositivo legal que também incide sobre esse campo educacional que se propõe a ensinar/compreender a religiosidade humana.

Para analisarmos o acesso e o uso adequado dessa legislação por parte dos profissionais da educação, **no terceiro capítulo**, propomos o reconhecimento de que a atuação dos docentes pedagogos no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser objeto das preocupações dos processos de formação inicial e continuada, visto que são esses professores os agentes educacionais que auxiliam os educandos nos seus primeiros anos na Educação Básica. Isso porque, conforme verificamos por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras e da Universidade Federal de Campina Grande, onde se formaram os pedagogos que contribuíram para a nossa investigação por meio das entrevistas, o ER não aparece como componente curricular específico.

É notório o privilégio de disciplinas base, como Português e Matemática, enquanto o Ensino Religioso é apenas uma menção fortuita à diversidade.

Em grande medida, parece não ser considerado que, na formação cidadã das crianças, o pensamento religioso ocupa lugar significativo. Isso fica ainda mais evidente quando tratamos do Ensino Religioso, na medida em que o processo de formação humana dialoga com a consequente formação de uma consciência religiosa. Em um país marcadamente católico como o Brasil, essa formação humana tem sido orientada por uma formação cristã. Em outras palavras, estamos a afirmar que o profissional da educação também passa por um processo de formação humana e, neste caso, religiosa que, de alguma forma, contribui para sua própria leitura e prática em sala de aula. E, quando falamos em educação, reportamos a todos os instrumentos voltados para os atos de ensinar e aprender que compõem o espaço dinâmico da escola atual, algo que foi pensado e construído plenamente dentro de cada realidade social. Dessa forma, faz-se necessário que os currículos dos cursos de Pedagogia estabeleçam diálogos mais amplos e eficazes com o Ensino Religioso, resultando em um diálogo inter-religioso salutar e profícuo.

É justamente por esses aspectos formativos dos pedagogos, capaz de influenciar o agir no campo de atuação no qual são habilitados a ensinar, que esses profissionais podem assumir um papel crucial na formação social dos indivíduos, no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (física, psicológica, cultural, espiritual, dentre outras) por serem os primeiros educadores dentro da esfera escolar. É importante lembrar que os estudantes estão imersos em uma realidade sociocultural marcada pelo pensamento plural e pela experiência constante de diversidades, sejam elas étnicas, de gênero, culturais, religiosas, entre outras. Com uma formação adequada, os professores de ER podem abordar uma variedade de conteúdo, como *ethos*, alteridade, transcendência, valores e limites, verdades de fé, entre outros, cujos conceitos foram influenciados pela secularização, globalização e pelo fenômeno do pluralismo religioso de nosso tempo.

Com essa preocupação, **no quarto capítulo**, entrevistamos cinco pedagogos que atuam no Ensino Religioso junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, situada na cidade de Bom Jesus, Alto Sertão paraibano. A partir da análise dos relatos acerca de seus lugares sociais e religiosos, de sua formação profissional, do

conhecimento que dispõem sobre a legislação, de suas experiências profissionais e de suas práticas pedagógicas, o que se verificou é que o principal elemento de dificuldade em suas atuações junto ao Ensino Religioso é a ausência de uma formação específica que possa fundamentar práticas pedagógicas contemporâneas e plurais, em consonância com as diretrizes educacionais em vigor. Isso reforça a necessidade de um melhor conhecimento voltado para uma abordagem mais inclusiva, conforme proposta pela BNCC, especialmente para o Ensino Religioso, valorizando a diversidade religiosa e promovendo a interação entre diferentes crenças. A compreensão das diretrizes da BNCC e a adaptação das práticas pedagógicas são fundamentais para enfrentarmos desafios e aproveitarmos oportunidades no Ensino Religioso junto aos Anos Iniciais.

Se por um lado essa análise corroborou a tese que defendemos, segundo a qual é necessário relacionar formação e prática docente para que os pedagogos possam melhor atuar em prol de uma diversidade religiosa, por outro lado, essa análise também nos permite elencar sugestões que podem intervir nessa realidade educacional: 1) a inclusão de disciplinas formais voltadas para o Ensino Religioso nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia; 2) a incorporação do tema ER nas ementas das disciplinas de metodologia do ensino; 3) a inserção de referências, especialmente oriundas das Ciências da Religião nas bibliografias indicadas nos componentes curriculares – ao que podemos exemplificar com publicações recentes, dialogando com estudos e pesquisas de autores como Junqueira, Brandenburg e Klein (2017), Silveira e Junqueira (2020), e os *Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso* organizados por Junqueira, Oleniki e Ortiz (2023a, b e c); 4) políticas de formação continuada a serem promovidas por estados e municípios, visando atualização e aprimoramento para o ER; e 5) no tocante às escolas, elaborar o Currículo Local, partindo do desenvolvimento de ações práticas que, por meio das vivências sociais, possibilitem a realização de diálogos entre docentes e comunidade na construção de práticas pedagógicas coletivas e plurais.

Esse último aspecto deve ser bastante considerado, porque enfatiza a atuação desses profissionais – os pedagogos – que ainda é estigmatizada por uma tradição histórica internalizada pelo povo brasileiro, uma vez que, no senso comum, restringem a Pedagogia a uma condição formativa limitada para o ensino de crianças, essa área do saber vai além, sendo mais ampla como ciência que estuda os fenômenos da

educação, analisando e direcionando os olhares para as ações em torno do processo de ensino e aprendizagem. Ela é responsável por relacionar teoria e prática (práxis) para a formação cidadã, dentro de ambientes escolares. Logo, um pedagogo obtém características formativas que o possibilita refletir para além de práticas educacionais com crianças, detendo igualmente condições para analisar diversas variantes da educação independentemente do nível escolar, entre as quais está o Ensino Religioso.

No que se refere ao ER, concluímos que todas as disciplinas presentes no currículo escolar devem ser compreendidas como componentes que contribuem para a formação integral dos alunos. Portanto, é responsabilidade do professor pedagogo, como mediador do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporcionar aos estudantes e seus familiares a conscientização sobre a importância de cada disciplina no seu desenvolvimento cognitivo e empírico. Nesse sentido, a formação dos professores nessa área também desempenha um papel crucial, capacitando-os para lidarem com a diversidade religiosa e promovendo uma abordagem reflexiva e contextualizada. Precisamos, pois, seguir avançando no sentido de construirmos um ambiente educativo que valorize a pluralidade religiosa, promova o respeito mútuo e contribua para a formação integral dos estudantes, respeitando suas identidades religiosas e filosóficas.

Em meu entender, isso é plenamente possível através da relação teoria e prática, formação e atuação, afinal foi justamente por meio dessa observação constante da prática e do esforço contínuo por formação que a reflexão aqui proposta se efetivou. No meu caso em particular, que sou pedagogo e atuo no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus, no Alto Sertão paraibano, afirmo que a conclusão desta tese reafirma minha preocupação inicial da pesquisa de enxergar a docência como *um voo que partia da teoria para a prática*, de onde se constroem e reconstroem os *habitus professorais* e, conseqüentemente, se consolidam ações pedagógicas que façam do espaço escolar um ambiente caracterizado pelo respeito à diversidade religiosa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, G. S.; SILVA, R. M. M.; MARQUES, J. P. Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para lecionar em uma sociedade plurirreligiosa. **Revista Educação & Ensino**. Fortaleza, v. 3, n. 2, jul./dez. 2019.

AMORIM, I. V. Ensino Religioso na BNCC: crenças religiosas e filosofias de vida no Ensino Fundamental. Mestrado - Teologia - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Direitos humanos e intolerância religiosa: uma análise discursiva. **Paralellus**, Recife, v. 9, n. 20, p. 163-183, jan./abr. 2018a.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Trajetórias e modelos do ensino religioso. **Paralellus**, Recife, v. 7, n. 15, p. 425-438. set./dez. 2016.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Transdisciplinaridade, o campo da Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. **Revista Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2018b.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso nas perspectiva das Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 174-185.

AZZI, Riolando. **Razão e fé: o discurso da dominação colonial**. São Paulo: Paulinas, 2001.

BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, Goiânia, v. 25/1, p. 263-281, jan./ jun. 2014.

BAUER, Martin W.; AARTS, B. A. Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, G (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOM JESUS, Paraíba. **Lei Orgânica do Município de Bom Jesus – PB**. Câmara Municipal, 1990. Disponível em: https://www.bomjesus.pb.leg.br/arquivos/8/LEI%20ORGANICA%20MUNICIPAL____000001.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BOM JESUS, Paraíba. **Projeto Político Pedagógico**. E.M.E.I.E.F. Maria Do Carmo Gonçalves, 2023.

BORIN, Luiz Claudio. **História do Ensino Religioso no Brasil**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 117- 130.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável**. Brasília, DF: MMA, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASSEB, S. A. **Cultura de paz e não-violência no Ensino Religioso**: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi. 2009. 98f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CASTRO, R. M. M. de; BALDINO, J. M. Ensino religioso e diversidade: Caminhos na vivência e experiência de professores nas práticas escolares. **Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 5, p. 95–116, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, Elisângela Madeira. O Ensino Religioso no currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo: Sinodal, EST, 2013. p. 155-158.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 05-25, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões**: a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, jul./set. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: o ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez.2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2007.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres; Unesco, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Keneth M. (Orgs.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUARTE, M. M. T. A. de S. **Acessibilidade curricular para estudantes com deficiência**: contextualização e reflexões com base na legislação brasileira (1988-2020). Disponível em: https://lappee.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/05/Artigo_MarciaDuarte_AdrianaBorges_AnaisCBEE.pdf. Acesso em: 20 Ago. 2023.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FACULDADE SÃO FRANCISCO DE CAJAZEIRAS – FSF. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura)**. Cajazeiras, Paraíba, 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Aline Gonçalves; ROTTERDAN, Sandson Almeida. Projeto de vida. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Lorraine; ORTIZ, Francine (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso**: crenças religiosas e filosofias de vida. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 52-60.

FERREIRA, R. C.; BRANDENBURG, L. E. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. **Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, v. 17 (2019).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. XXIII, n. 79, ago. 2002.

FILGUEIRAS, J. M. A. **Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-São Paulo, 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso**: PCNER. 8. ed. São Paulo: Ave Maria, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**. 17 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, W. F. A. Religião, esfera pública e pós-secularismo: o debate Rawls-Habermas acerca do papel da religião na democracia liberal. **Saberes**, Natal, n. 10, v. 1, p. 104-134, nov. 2014.

FREITAS, E. M. L. M. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, v. 6, n. 2 – jul./dez. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, a. 47, v. 166, p. 1150–1164, 2017.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, p. 99–125, 2000.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luísa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, n. 27, v. 2, p. 247-67, abr./jun 2013.

GONÇALVES, A. S. O ensino religioso no Brasil: desafios contextuais para a formação docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. a. 08, ed. 04, v. 03, p. 78-88. Abr. 2023.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Loyola, 2010.

HOLMES, Maria José Torres; BARCELLOS, Lusival Antonio. O Ensino Religioso na Proposta Curricular do estado da Paraíba (PCPB): resistência e perspectivas. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 523-536, jan./abr. 2021.

ITÓZ, Sônia. Ensino Religioso na Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação do Professor de Ensino Religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revista de Estudos da Religião-REVER**, jun. 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

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

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso: crenças religiosas e filosofias de vida**. Petrópolis: Vozes, 2023a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso: identidades e alteridades**. Petrópolis: Vozes, 2023b.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso: manifestações religiosas**. Petrópolis: Vozes, 2023c.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom. Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas de formação de professores. In: LOPES, Ampelia (Org). **formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Porto: Livpsic, 2013. p. 19-54.

LEITE, L. M. **Ensino religioso na educação: As possibilidades de mediação a partir do conceito da diversidade religiosa em uma escola pública do Distrito Federal**. Monografia - Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - UnB. Brasília, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

MARTINS FILHO, L. J. Cursos de pedagogia e o Ensino Religioso: um debate necessário. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 575-587, jul./dez., 2012.

MACHADO, G. C. **O comportamento informacional de líderes religiosos em Belo Horizonte**. Tese - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MARTINS FILHO, L. J.; WACHS, M. C. O ensino religioso e a decência nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações iniciais. In: KLEIN, R.; BRANDENBURG, L. E.; WACHS, M. C. (Org.). O ensino religioso: diversidade e identidade. In: SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5., 2008, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Sinodal; EST, 2008.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa História: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil - Período Colonial**. São Paulo: Paulinas, 2001.

MORAES, Cloves Santos de, LIMA, Cícera Janaína Rodrigues; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 563-574, maio-ago/2017.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Professores na pós-modernidade: reflexões sobre a cultura docente. In: BINZ, Jussara F.; BOCCHESE, Jocelyne. (Orgs.). **Ressignificando a prática do ensino de línguas: a valorização da docência**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2005.

MUÑOZ, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLENIKI, Marilac Loraine R. ; DALDEGAN, Mirian Daichmann. **Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, F.R.C. Religião e participação política: considerações sobre um pequeno município brasileiro. **e-cadernos CES** [Online], n. 13, 2011. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. B. *et. al.* **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Resolução CEEP n. 147 de 2008 de 15 de julho de 2008**. Regulamenta a oferta da Educação Religiosa nas escolas públicas do ensino fundamental do estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/pb_resolucao_147_2008.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB). **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil, Ensino Fundamental.** João Pessoa, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Nap1d3vMKcgTar_jhFGS9R7M2ORqEXeh/view. Acesso em: 16 maio 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB). **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da Rede Estadual da Paraíba.** João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-operacionais-2024/view>. Acesso em: 17 maio 2024.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião.** São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

PERRENOUD, F. et al. (Org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2020.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RODRIGUES, Elisa. O conhecimento religioso: das visões religiosas “sobre” o mundo às práticas que agem “no” mundo. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos para o Ensino Religioso: manifestações religiosas.** Petrópolis: Vozes, 2023. p. 31-41.

SALERNO, S.A. P. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua aplicação na Escola Municipal Matheus Maylasky (2021-2022).** Mestrado em Educação Universidade de Sorocaba, 2022.

SALLES, W.; GENTILINI, M. A. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, jul./set. 2018.

SANTANA, J. O. F. **O Ensino Religioso na Escola Pública: uma valorização da experiência religiosa.** Monografia - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, M. de A. A atuação do pedagogo na disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. **REVISTA FOCO**, Curitiba, v. 16, n. 5, 2023.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. **Ensino religioso e currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de ciência(s) da(s) religião(ões).** Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20286>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SANTOS, T. B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **EDUR: Educação em Revista**. n. 37, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p.143-155, 2009.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SENHORAS, E. M. (Org.) Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 3. Ponta Grossa: Atena, 2021.

SILVA, Gracileide Alves. O ensino religioso na Paraíba: desafios na formação e no contexto educacional. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, J. C. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, maio/ago. 2018.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/jun./jul./ago, 2005.

SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SOARES, A. M. L.; STIGAR, R. Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. **Rever**, a. 16, n. 1, jan./abr. 2016.

SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 6, n. 2, maio/ago. 2014.

SOUZA, Joana Dark Andrade. **O plano municipal de educação no contexto de município de pequeno porte do Alto-Sertão paraibano: limites e possibilidades da participação democrática**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Josiel Pereira. **Ensino religioso: superando a catequese a partir das Ciências das Religiões**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015.

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

TEIXEIRA, F. O imprescindível desafio da diferença religiosa. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU**, Brasília, a. XX, n. 38, p. 181-194, jan./jun. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cajazeiras, Paraíba, 2009.

ZABALA, A. **Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

ENTREVISTAS

PROFESSORA 1. 47 anos. Entrevistador: DANILO CEZARIO. Bom Jesus, Paraíba. Outubro 2024.

PROFESSORA 2. 52 anos. Entrevistador: DANILO CEZARIO. Bom Jesus, Paraíba. Outubro 2024.

PROFESSORA 3. 44 anos. Entrevistador: DANILO CEZARIO. Bom Jesus, Paraíba. Outubro 2024.

PROFESSORA 4. 26 anos. Entrevistador: DANILO CEZARIO. Bom Jesus, Paraíba. Outubro 2024.

PROFESSOR 5. 27 anos. Entrevistador: DANILO CEZARIO. Bom Jesus, Paraíba. Outubro 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A(o) senhora (o) está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), na pesquisa intitulada: "FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (BOM JESUS - ALTO SERTÃO PARAIBANO)", cujo objetivo principal é analisar a construção das práticas pedagógicas de pedagogos no Alto Sertão Paraibano, mais especificamente na cidade de Bom Jesus, no que tange à atuação no Componente de Ensino Religioso (ER) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema educacional municipal, compreendendo o papel da escola na efetivação dos processos de influência, formação e ações educacionais. O presente estudo é orientado pelo professor Dr. Silverio Leal Pessoa, professor do Curso de Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco (Rua do Príncipe, 526, Boa Vista - CEP 50050-900 - Recife - PE - Brasil; fone: 81 2119-4000 e 21194171). A metodologia para obtenção de dados para a pesquisa consistirá em ouvir, gravar e transcrever fielmente, para posterior análise, as entrevistas das(os) voluntárias (os) acerca das perguntas anexas a esse "referido termo de livre consentimento".

O pesquisador garante que não há riscos de qualquer natureza para os participantes da pesquisa assim como pretende com a mesma, apenas e tão somente, obter subsídios acadêmicos, os quais poderão servir de apoio para estudiosos que se dedicam a uma melhor compreensão da relação entre Ensino Religioso e o papel do Professor Pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cada entrevistada(o) tem a garantia de que, em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas, tanto diretamente quanto através do Doutorado em Ciências da Religião.

É garantida, em todo o momento da pesquisa e publicação, a não divulgação dos nomes dos (as) entrevistados (as), resguardando assim, a liberdade e o consentimento ao estudo.

Não há nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação das(os) entrevistadas (os). Assim sendo, declaro que obtive todas as informações necessárias para poder decidir, de forma livre e esclarecida, sobre a minha participação na referida pesquisa.

Professor(a) Voluntária (o) – RG:

Pesquisador- RG: 3.793.536 SSDS-PB; Endereço: Rua Jodinal Gomes Ferreira, nº 87, Centro, São José de Piranhas- PB CEP: 58.940-000. Fones: (83)99115-2853.

Bom Jesus – PB, _____ de outubro de 2024.

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada – Natureza Biográfica (Trajetória)

Professores de Ensino Religioso (Pedagogos) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Projeto de Tese: Formação docente e construção de práticas pedagógicas para o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Bom Jesus - Alto Sertão paraibano

Pesquisador: Danilo de Sousa Cezário

Orientador: Prof. Dr. Dr. Silverio Leal Pessoa

Objetivo geral da entrevista: Compreender como os professores/pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade Bom Jesus, constroem práticas pedagógicas para o Ensino Religioso a partir de suas vivências religiosas, de suas formações docentes e dos documentos normativos oficiais.

Dimensões a Abordar	Domínios a Explorar
Identificar a construção da identidade religiosa dos Professores e como isso interfere em suas percepções do Ensino Religioso	
Percurso biográfico anterior à formação docente	Data e local de nascimento; Lugar social (geográfico, familiar, escolar); Vivência e cotidiano religioso familiar; Relações com alguma Igreja ou pensamento religioso; Ensino Religioso durante o período escolar;
Examinar o processo de formação docente para identificar como a temática do Ensino Religioso foi abordada	
A construção inicial da profissão	A inclusão do Ensino Religioso no currículo da graduação (disciplinas, ementas, conteúdos programáticos, bibliografia);

	A abordagem dos professores universitários à questão do Ensino Religioso; Diálogos e tensões entre a formação religiosa e o pensamento acadêmico-científico; Vivência religiosa durante a formação universitária.
Perceber os conhecimentos que os professores dispõem acerca dos documentos normativos oficiais para o Ensino Religioso	
Os documentos normativos oficiais	Documentos oficiais disponíveis; O que dizem esses documentos; Como eles foram explorados na formação docente; Como eles norteiam a prática escolar.
Refletir sobre a experiência profissional com o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Experiências profissionais	Diferenças entre a formação e a atuação como pedagogo no Ensino Religioso; A temática religiosa no cotidiano escolar; A formação religiosa pessoal e sua prática pedagógica no Ensino Religioso; A formação religiosa dos alunos e a prática pedagógica para o Ensino Religioso; Formação continuada e capacitação profissional para o tema;
Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante as aulas de Ensino Religioso	
As práticas pedagógicas desenvolvidas	O diálogo com a diversidade religiosa; Conteúdos e procedimentos metodológicos utilizados; Diálogo com outros docentes sobre as práticas desenvolvidas;

Perguntas Conclusivas

Como você entende a relação entre sua própria vivência religiosa, sua formação docente e o conhecimento dos documentos oficiais?
--

Ao refletir sobre sua atuação enquanto docente no Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como você avalia as práticas pedagógicas que desenvolve?
--

Elas apresentam contemporaneidade ou tradição no que se refere às religiões e religiosidade?
--