



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

Antônio de Freitas Melo

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO
RELIGIOSO: Implicações das concepções Religiosas na Prática Pedagógica na
Educação Básica**



TERESINA-PI

2022

Antônio de Freitas Melo

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO
RELIGIOSO: Implicações das concepções Religiosas na Prática Pedagógica na Educação
Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência do Curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

TERESINA-PI

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

M528p Melo, Antônio de Freitas
Profissionalização do professor de ensino religioso:
implicações das concepções religiosas na prática pedagógica
na educação básica / Antônio de Freitas Melo. – 2022.
187 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Dra. Maria Divina Ferreira Lima.”

1. Formação do professor. 2. Ensino religioso. 3.
Profissionalização docente. I. Lima, Maria Divina Ferreira.
II. Título.

CDD 370.71

Antônio de Freitas Melo

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO
RELIGIOSO: Implicações das concepções Religiosas na Prática Pedagógica na
Educação Básica**

Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Maria Divina Ferreira Lima

Profa. Maria Divina Ferreira Lima
Orientadora/Presidente (UFPI)

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Examinadora Titular Externa (UFMA/PPGE)

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Titular Interna (UFPI)

TERESINA-PI

2022

MELO, Antônio de Freitas. **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO**: Implicações das concepções Religiosas na Prática Pedagógica na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação). 187 fl. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

A trajetória do Ensino Religioso se mescla ao nascimento do Brasil Colônia, sendo a história da educação a história também da religião, entre as quais seria impossível uma desvinculação. Somente três séculos depois, no período republicano, tem-se o início de um processo de mudança com a separação entre igreja e Estado e a promulgação da primeira Constituição do novo regime, que prevê um ensino leigo e mantido pelo Poder Público. Nesse período, contudo, a mudança mais significativa veio com a Constituição Federal de 1988 que indicou o modo como a educação devia pensar preferencialmente sobre o cidadão e o seu desenvolvimento enquanto ser humano, respeitando as ideias plurais e as concepções pedagógicas, o que foi solidificado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das novas legislações vigentes. Sendo assim, diante do status adquirido pelo Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento, não caberia mais a catequese nem a transmissão de dogmas religiosos, antes, havia a exigência de um professor preparado, com formação específica, que preenchesse requisitos fundamentados no conhecimento científico e que respeitasse a diversidade religiosa em todas as suas dimensões, o que levou ao seguinte questionamento: Na construção da profissionalização docente, quais as implicações das concepções religiosas do professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da Educação Básica? Assim, esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, e enquadrada na Linha de Pesquisa: 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência, do Campus Teresina da Universidade Federal do Piauí, apresenta como objetivo geral analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso. Para tanto, as categorias teóricas utilizadas foram: Saberes Docentes, Profissionalização, Identidade Docente, Prática Pedagógica, Formação Docente e Professor do Ensino Religioso. Para embasamento teórico, utilizou-se os seguintes autores: Ricouer (1994), Fonaper (1997), Contreras (2002; 2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Formosinho (2009), Nóvoa (2010), PCERs (Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso), Junqueira e Wagner (2011), Clandinin e Connely (2015), Warschauer (2017), BNCC (2018). Esta pesquisa é de natureza social, de abordagem qualitativa, tipo narrativa, que se utiliza do método autobiográfico. Para a coleta de dados, foram realizadas 3 Rodas de Conversa online, pelo *Google Meet*, devido à pandemia da Covid-19, e uma presencial, com 06 professores do ensino religioso da rede pública municipal de Teresina (SEMEC). Posteriormente, os participantes da pesquisa produziram memoriais de formação conforme o “Roteiro para Memorial de Formação” (Apêndice G), disponibilizado pelo pesquisador. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdos, seguindo-se a abordagem qualitativa, cujos resultados levantados responderam quais as implicações das concepções religiosas do professor de Ensino Religioso em sua prática pedagógica na educação básica, sobretudo os equívocos praticados no exercício da docência, que já caminham num percurso histórico desde a construção do cenário educacional brasileiro. Todavia, através do preparo com formações específicas e da aquisição de conhecimentos relevantes na área do Ensino Religioso, o professor poderá contribuir para uma educação religiosa livre de proselitismos.

Palavras-Chave: Formação de professor. Ensino Religioso. Profissionalização Docente. Prática Pedagógica.

MELO, Antônio de Freitas. **PROFESSIONALIZATION OF TEACHER BASIC EDUCATION IN RELIGIOUS EDUCATION:** implications of religious conceptions in teaching practice. Dissertation (Masters in Education). 187 fl. Graduate Program in Education, Education Sciences Center, Federal University of Piauí, 2022.

ABSTRACT

The history of Religious Education is mixed with the birth of Colonial Brazil, and the history of education is also the history of religion, between which a disconnection would be impossible. Only three centuries later, during the republican period, a process of change began with the separation of church and state and the promulgation of the first Constitution of the new regime, which provided for a lay teaching, maintained by the public authorities. In this period, however, the most significant change came with the 1988 Federal Constitution, which indicated how education should preferably think about the citizen and his development as a human being, respecting plural ideas and pedagogical conceptions, which was solidified through the Law of Directives and Bases for Education (LDB) and the new legislations in effect. Thus, view of the status acquired by Religious Education as one of the areas of knowledge, catechesis and transmission of religious dogmas were no longer appropriate. Rather, there was the need for a prepared teacher, with specific training, who fulfilled requirements based on scientific knowledge and who respected religious diversity in all its dimensions, which led to the following question: In the construction of teaching professionalism, what are the implications of the religious conceptions of the Religious Education teacher in the pedagogical practice of Basic Education? So, this research, linked to the Postgraduate Program in Education - PPGEd, and framed within the Research Line: 1 - Teacher Training and Teaching Practices, of the Teresina Campus of the Federal University of Piauí, presents as a general objective to analyze, in the construction of teaching professionalism, the implications of religious conceptions assumed by the teacher of basic education in the teaching practice of religious education. To do so, the theoretical categories used were: Teaching Knowledge, Professionalization, Teaching Identity, Pedagogical Practice, Teaching Formation, and Religious Education Teacher. For theoretical basis, we used the following authors: Ricouer (1994), Fonaper (1997), Contreras (2002; 2004), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Formosinho (2009), Nóvoa (2010), PCERs (Religious Education Curriculum Parameters), Junqueira and Wagner (2011), Clandinin and Connelly (2015), Warschauer (2017), BNCC (2018). This research is social in nature, qualitative approach, narrative type, which uses the autobiographical method. For data collection, 3 online conversation wheels were held, by Google Meet, due to the Covid-19 pandemic, and one face-to-face, with 06 teachers of religious education from the municipal public network of Teresina (SEMEC). Subsequently, the research participants produced training memorials according to the "Training Memorial Script" (Appendix G), made available by the researcher. The data analysis was done through content analysis, following a qualitative approach, whose results answered the implications of the religious conceptions of the Religious Education teacher in his or her pedagogical practice in basic education, especially the mistakes practiced in the exercise of teaching, which already walk in a historical path since the construction of the Brazilian educational scenario. However, through specific training and the acquisition of relevant knowledge in the area of Religious Education, the teacher can contribute to a religious education free of proselytism.

Key words: Teacher education. Religious Education. Teaching Professionalization. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa Brasileira
EB	Educação Básica
ER	Ensino Religioso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEAF	Instituto de Educação Antonino Freire
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDBEN (LDB)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino Práticas Pedagógicas
PI	Piauí
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SINE QUA NON	Indispensável, essencial
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes dos Professores.....	45
Quadro 2 – Dados Estatísticos da Rede Municipal de Ensino (2021)	56
Quadro 3 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	60
Quadro 4 – Roteiro das Rodas de Conversas	69
Quadro 5 – Da Formação Inicial, da Formação Continuada e da Prática Pedagógica	106
Quadro 6 – Desafios Impostos pela Pandemia da Covid-19	114
Quadro 7 - Opções Religiosas dos Participantes e Práticas Pedagógicas	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise de Conteúdo	97
Figura 2 – Categorias Empíricas da Pesquisa.....	105

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Evolução do IDEB na E.M. Professor Valter Alencar.....	61
Imagem 2 - Evolução do IDEB na E.M. Professor Itamar de Sousa Brito	62
Imagem 3 - Evolução do IDEB na E.M. Professor Angelo Imperiali.....	63
Imagem 4 – Convite Interlocutores.....	64
Imagem 5 – Competências Gerais da Nova BNCC.....	77
Imagem 6 – Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.....	78

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Kit dos Participantes da Pesquisa	71
Fotografia 2 – Sala da roda de conversa presencial	89
Fotografia 3 – Mesa para Interlocutores	94

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, autor e Supremo Senhor da vida e de todo conhecimento.

Dedico a Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, que além de ser minha orientadora foi também uma mãe cuidadosa com seus orientandos, como uma mãe que cuida de seus filhos.

Dedico a Professora Doutora Josânia Lima Portela Carvalhedo, pelo incentivo e motivação para realizar o Mestrado em Educação.

Dedico a minha mãe Francisca de Freitas Melo, pelas orações e apoio.

Dedico a minha esposa Irandy Braga Lima Melo pelo apoio em todo o processo do Mestrado.

Dedico a memória de meu Pai, Hermínio Marques de Melo que foi sempre meu incentivador maior. Também aos pastores Raimundo Ferreira de Sousa, Nestor Henrique Mesquita e ao pastor Denilson.

Dedico a minha Igreja ADCEU (Assembleia de Deus Campo Esplanada do Uruguai) pelas orações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inteligência, forças, determinação, persistência e provisão em todas as coisas durante todo o período do Mestrado.

Agradeço a minha mãe, Francisca de Freitas Melo por suas incansáveis orações a meu favor.

Agradeço a minha esposa, que muito auxiliou nas correções e digitações quando não pude digitar.

Agradeço à Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, pelas suas orientações, motivações, zelo e acompanhamento direto nesta Pesquisa.

Agradeço à Professora Doutora Josânia Lima Portela Carvalhedeo, por ter sido uma pessoa muito importante para que eu pudesse realizar o meu Mestrado em Educação.

Agradeço a todos os professores que foram meus mestres, tutores, orientadores com suas dicas e experiências durante o mestrado/UFPI.

Agradeço à UFPI e ao NUPEFORDEP, pela oportunidade cursar em solo pátrio um tão importante programa de Mestrado em Educação.

Agradeço a todos os companheiros de Mestrado e, em especial, aos Professores Gilmar e Luzenir pela honrosa amizade e altruísmo nessa jornada de aprendizado e crescimento intelectual.

Agradeço ao Pastor Besaleel Ferreira de Assunção pela compreensão e pelo apoio como presidente da CEADep.

Por fim, agradeço também à professora Débora Livia pelo trabalho de leitura e correção ortográfica deste texto dissertativo.

“O conhecimento religioso, como patrimônio da humanidade, necessita estar à disposição na escola e promover aos educandos oportunidades de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania”

(Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Edile Maria Fracaro Rodrigues)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENSINO RELIGIOSO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: implicações para a prática pedagógica.....	23
2.1 Contexto histórico do Ensino Religioso no Brasil: da colônia aos dias atuais.....	23
2.1.1 Brasil Colônia (1530-1822)	24
2.1.2 Brasil Imperial (1822-1889)	25
2.1.3 Brasil República (de 1889 aos dias atuais)	26
2.2 O Processo de Profissionalização Docente	30
2.2.1 Formação do professor de Ensino Religioso da Educação Básica.....	34
2.2.2 Identidade docente do professor de Ensino Religioso.....	40
2.2.3 Saberes docentes para o Ensino Religioso.....	43
2.3 A Prática Pedagógica no Ensino Religioso da Educação Básica	46
2.3.1 As práticas pedagógicas no Contexto Pandêmico da Covid-19.....	48
3 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	54
3.1 Natureza da Pesquisa	54
3.2 Método Autobiográfico	54
3.3 Lócus da Investigação	55
3.4 Interlocutores	57
3.5 Dispositivos para a Coleta de Dados	65
3.5.1 Memorial de Formação.....	65
3.5.2 Rodas de Conversas.....	67
3.5.2.1 Narrativas das Rodas de Conversas.....	70
3.6 Análise dos Dados	96
3.7 Aspecto Ético da Pesquisa	99
4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: quais implicações revelam os dados da pesquisa?	104
4.1 Categoria I: profissionalização do Ensino Religioso.....	105
4.1.1 Formação inicial, formação continuada e prática pedagógica.....	106
4.2 Categoria II: concepção religiosa.....	117
4.2.1 Concepções religiosos, PCNER e BNCC.....	118

4.3 Categoria III: prática pedagógica versus concepções religiosas.....	124
4.3.1 Conteúdos, objetivos e metodologia.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6 REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.....	146
APÊNDICE B: CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA.....	149
APÊNDICE C: DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES.....	150
APÊNDICE D: TERMO DE COMPROMISSO DEVIDO A PANDEMIA.....	152
APÊNDICE E: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	153
APÊNDICE F: OFÍCIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC.....	155
APÊNDICE G: ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	157
APÊNDICE H: ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO RESPONDIDO.....	159
APÊNDICE I: FOLDER INFORMATIVO.....	179
ANEXO A: OFÍCIO nº 3.042/2021/GAB/SEMEC.....	181
ANEXO B: PARECER nº 5.290.601/CEP.....	182
ANEXO C: ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO MESTRADO Nº 581	187



SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país religioso, pois, segundo os dados do Censo 2010, a religião cristã ganha destaque. Os dados da pesquisa mostram que 64,6% da população se autodeclara católica e, quando somada aos cristãos de vertente evangélica, totalizam 86,8%, ou seja, uma ampla maioria que ainda se soma a outros grupos religiosos, deixando clara as raízes profundas da religião na história do povo brasileiro (PEREIRA BRANDÃO; LACERDA JORGE, 2019). Além disso, podemos destacar a pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, em 2020, cujos resultados apontam para uma parcela mínima de apenas 10% da população brasileira que se autodeclara sem religião. Ou seja, mesmo com o passar dos anos, observamos que a predominância de cristãos é uma constante em nossa nação.

Dessa forma, verificamos que o papel da religião na formação do Brasil e na sua educação foi valioso e podemos afirmar que a história da educação é também a história da religião no país, do ensino religioso que catequizava e evangelizava seus habitantes durante séculos (COSTA, 2016). Nesse sentido, conforme Junqueira (2011) as escolas existentes eram, na sua quase totalidade, escolas religiosas, ideia que permaneceu vigente até meados do século XX. Segundo o autor, o ensino da doutrina religiosa nesse período era fundamental e tão importante quanto o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações. Em suma, a formação centrada nos textos clássicos e nas Escrituras Cristãs era o único meio para o pleno aprendizado, o desenvolvimento da oralidade e a preparação do indivíduo para a vida.

No que diz respeito ao papel docente no contexto educacional brasileiro, sabemos que a educação no Brasil foi regida, inicialmente, pelos jesuítas, que, de acordo com Rodrigues (2003), tinham o intuito de propagar a fé, os valores e os princípios da igreja católica, desenvolvendo, portanto, um trabalho mais religioso que educativo, o que perdurou por dois séculos. Ao longo desse período, apesar da abertura ao ensino da leitura e da escrita, por exemplo, o alvo dos jesuítas ainda era as crenças religiosas como fundamentos para o aprendizado.

Somente após esse período, a docência assumiu a condição de profissão, embora inicialmente no modelo dos padres e em condição secundária. Nesse momento, foram travadas muitas lutas e embates devido às dificuldades enfrentadas pelos profissionais no que diz respeito ao preparo teórico, tendo em vista que não se exigia a comprovação de cursos profissionalizantes para a ocupação do lugar de mestre, aos vencimentos, que atrasavam por vários meses, e à falta de estrutura e de conhecimento do Estado para o

estabelecimento de uma escola funcional, que atendesse às demandas populacionais. Assim, destacamos que a profissionalização do trabalho docente foi se consolidando aos poucos como alternativa para a existência de um estatuto político institucional e pessoal (RAMALHO, 2003).

A respeito da dimensão individual, o professor assume posições políticas, optando por uma concepção do que é ensinar, aprender, avaliar ou quanto à seleção de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, de forma consciente ou inconsciente, que embasam as suas práticas pedagógicas. Isso porque, segundo Ramalho (2003, p. 87), “o exercício da docência deve ser um processo em contínua elaboração, um exercício consciente” de uma prática que de acordo com o que ressalta a autora, além de pedagógica, é também social.

Dessa forma, com a compreensão de que as individualidades e opções políticas do professor estão relacionadas a sua profissionalização, que, além de ideológica, assume outras movimentações, tanto social quanto política e econômica (RAMALHO et. al, 2004), passamos a questionar o processo de formação e construção do professor do Ensino Religioso (ER), por meio do qual a identidade do profissional é construída, sempre associada às suas concepções religiosas, visto que as crenças e concepções fundamentam as ações de todos os seres sociais. Nesse sentido, Brezezinski (2002) confirma que é imprescindível pensarmos acerca da identidade docente, tendo em vista a necessidade de encontrarmos novos direcionamentos capazes de responder aos questionamentos sociais atuais, em um contexto de mudanças socioculturais contínuas.

Para Brezezinski (2002) o homem é um ser social, político e histórico, conseqüentemente dependente de laços sociais e conexões com a sociedade e toda sua conjuntura. Consoante a isso, podemos, por exemplo, destacar que as experiências vividas na sala de aula do curso de Bacharelado em Teologia abriram diversas lacunas para o autor desta pesquisa. Isso porque muitos dos discentes do interior do Estado do Piauí, que já estavam na sala de aula há anos, buscavam no curso satisfazer as exigências do Ministério da Educação (MEC). Exigências de formação superior para o exercício da profissão e o curso de Teologia era considerado uma porta para a formação, uma vez que fora acrescido de uma Complementação Pedagógica conforme a Resolução 02/1997 ou a formação específica realizada pelo Estado poderiam continuar na sala de aula.

Conforme relatos dos alunos que atuavam na educação básica, o ensino religioso que acontecia dentro das salas de aulas, tanto do interior quanto da capital do Estado do Piauí, era de cunho confessional, direcionado a uma religião específica, contradizendo, portanto, as diretrizes estabelecidas como referências para o currículo de ensino religioso. Tais relatos

provocaram os seguintes questionamentos: Quem é esse profissional? Como acontece a formação desses professores? Quanto da sua religiosidade está presente na sua prática pedagógica?

Em resumo, essas reflexões nos levaram à hipótese de que uma prática pedagógica sem uma formação adequada pode comprometer o processo educativo, levando a uma de duas vertentes: de um lado, pode banalizar a disciplina, e, de outro, manter o dualismo da religiosidade versus profano (JUNQUEIRA, 2011). Diante disso, considera-se salutar e relevante uma maior investigação nesse campo, já que o pensamento crítico é fruto de preparo e este combate práticas excludentes, preconceitos e intolerâncias.

Em razão desses questionamentos iniciais surge a necessidade desta pesquisa, por ser uma temática pouco pesquisada. Como afirma Valente (2018 p. 108), "a interface entre religião e escola não é tratada de forma aprofundada", portanto existe a necessidade desse debate, da "recuperação histórica" ou de um "olhar atento às características culturais dos professores e dos alunos brasileiros" bem como "à sua subjetiva religiosidade". Dessa forma, fica explícita a relevância e a pertinência desse estudo, por se tratar de uma análise necessária acerca das práticas dos professores de Ensino Religioso na rede pública municipal de Teresina (SEMEC).

Desse modo, analisando se é possível o professor do ensino religioso, imbuído de suas convicções religiosas, desenvolver uma prática pedagógica ampla, sem que comprometa o processo do ensino na sua sala de aula, levantamos a seguinte questão-problema: Na construção da profissionalização docente, quais as implicações das concepções religiosas do professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da Educação Básica?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da educação básica (EB). Além disso, como objetivos específicos temos: (i) compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB; (ii) identificar as concepções religiosas que fundamentam a prática pedagógica do professor do Ensino Religioso da EB; (iii) descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do Ensino Religioso refletem na sua prática pedagógica no contexto da educação básica (EB).

No que diz respeito à metodologia, importa ressaltar que esta pesquisa é de natureza social, de abordagem qualitativa, tipo narrativa, cujo método de análise foi o autobiográfico, por se tratarem de narrativas dos interlocutores. Para a coleta dos dados, foram captados 6

(seis) professores de Ensino Religioso de acordo com os seguintes critérios de inclusão/exclusão: I. Ser professor efetivo ou temporário da rede pública municipal de Teresina (SEMEC); II. Ter exercido o magistério na rede pública municipal de Teresina (SEMEC) durante o período de, no mínimo, 2 (dois) anos; III. Estar disposto a participar dos encontros remotos e do encontro presencial para Rodas de Conversa com o pesquisador; IV. Ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A), disponibilizado pelo pesquisador.

Vale ainda ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, na Linha de Pesquisa: 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência, Campus Teresina da Universidade Federal do Piauí. O tema estudado teve seu maior foco de discussão nos encontros do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas – NUPEFORDEPE.

Destacamos também as Categorias Teóricas que foram utilizadas nessa pesquisa: Profissionalização do ensino religioso, Concepções Religiosas e a prática Pedagógica. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico o seguinte referencial: BNCC (2018), Clandinin e Connely (2015), Contreras (2002; 2004), FONAPER (1997), Formosinho (2009), Junqueira e Wagner (2011), Nóvoa (2010), PCNERS (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Ricouer (1994), Warschauer (2017).

Quanto ao Estado da Arte desse objeto de pesquisa, a saber, o mapeamento realizado através de pesquisas para saber em que situação se encontra um determinado assunto ou tema que será publicado dentro do universo acadêmico, foram realizadas algumas buscas iniciais do que já foi produzido sobre ele, por meio das quais percebemos a necessidade de mais estudos sobre a profissionalização do professor de Ensino Religioso. Assim sendo, o conhecimento do Estado da Arte de um determinado objeto de pesquisa torna-se relevante para o conhecimento de sua originalidade. Importa salientar que a localização de trabalhos de mesma vertente, sobre o tema em questão, pode dar uma melhor contribuição ao objeto em estudo. Devido a isso, realizamos, inicialmente, um levantamento de literatura, buscando responder a seguinte questão norteadora: Quais as implicações das concepções religiosas nas práticas pedagógicas?

O mapeamento realizado teve sua relevância a partir do momento em que se questionou a subjetividade do professor em sala de aula e como suas crenças interferem na sua prática. A partir disso, buscamos conhecer o posicionamento da comunidade acadêmica através de publicações científicas que abordavam o tema. Fica, pois, evidente que aprofundar o conhecimento sobre as publicações existentes, discutindo o processo de profissionalização de professores que atuam no componente curricular de Ensino Religioso dos anos iniciais do

ensino fundamental, agrega maior fundamentação ao objeto de estudo e contribui com os pesquisadores do Ensino Religioso no Brasil.

Para Vosgerau e Romanowski (2014), o Estado da Arte, não busca apenas identificar a produção, mas vai bem mais além analisando e formando categorias que possibilitam mostrar os diversos enfoques e panoramas. Nessa linha de consideração, os autores citados, entendem que não se trata apenas de identificar ou localizar uma obra qualquer, mas seguir uma análise mais pormenorizada, revelando outras possibilidades e focos de interesse para a construção de novas publicações. De acordo com essa abordagem, uma das grandes contribuições que o Estado da Arte pode trazer a qualquer pesquisador, seria a reconstrução de uma reflexão em dado objeto de estudo. Escrito de outro modo, nas palavras de Romanowski e Ens (2006, p. 39) entendemos que ele “identifica experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução”, além de “reconhecer as contribuições da mesma na constituição de propostas no campo estudado”.

Quanto ao tema o Estado da Arte do Processo de Profissionalização Docente da Educação Básica de Ensino Religioso, é de comum acordo na literatura que não existe uma uniformidade no que diz respeito a um processo igual no Brasil, e que cada Estado da federação brasileira tem um papel de criar uma formação específica para o profissional que vai atuar no Ensino Religioso. Tal afirmação tem como base o levantamento das literaturas existentes sobre a temática, realizado nas bases de dados da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, REDALYC (Revistas da América Latina), BDTD - Biblioteca digital de Teses e Dissertações no quinquênio de 2017 a 2021.

O quadro de referência baseia-se nas discussões de Romanowski (1999), Ferreira (2002), Nunez e Ramalho (2008), Brzezinski e Garrido (1999), Junqueira (2011), Contreras (2017), Saraiva (2020). As pesquisas do tipo “Estado da Arte”, conforme Romanowski e Ens (2006), vêm despertando interesse há algumas décadas e, embora sejam pouco utilizadas, já vêm sendo realizadas, mesmo com todas as dificuldades de acesso encontradas. Os temas de profissionalização docente e outras temáticas voltadas para a formação de professores tem despertado interesse e intensificado as publicações em revistas científicas e apresentações em congressos.

Porém, na visão dos autores, falta um levantamento que organize esse conhecimento da forma como faz um Estado da Arte que possibilita a formação de um campo teórico organizado e que, ao mesmo tempo, aponta alternativas e dificuldades em cada área de conhecimento, mostrando como cada fenômeno tem sido analisado.

Conforme os resultados de Vargas e Pinho (2020) que avaliaram estudos da temática de Ensino Religioso no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no quinquênio de 2012 a 2017, vemos a amostra de uma oscilação de produções científicas da temática. De 2012 a 2014, houve uma queda significativa que voltou a crescer em 2015 e em 2016. A pesquisa deixa evidente que, dentro da história da educação, a temática do Ensino Religioso tem um número maior de publicações, porque, dos 21 artigos pesquisados, 14 se referiam à temática de Ensino Religioso.

Dessa forma, o Estado da Arte de determinada temática se torna imprescindível para o pesquisador ter um norte por onde caminhar. Nessa abordagem, Franzoi, Caron e Martins Filho (2020) também fizeram um mapeamento sobre a formação de professores do Ensino Religioso descrevendo as publicações científicas encontradas em várias bases e dados num recorte de dez anos (2007-2017), sistematizando os dados e mostrando a importância dessa sistematização para os pesquisadores.

Esta dissertação está dividida por seções, a saber: Seção I – Introdução, que apresenta uma visão geral da pesquisa, o Estado da Arte sobre o objeto de estudo e as motivações do autor pela temática. Na Seção II – Ensino Religioso e profissionalização docente: Implicações para a prática pedagógica, discorreremos sobre o contexto histórico do ER no Brasil, da colônia aos dias atuais, mostrando, em linhas gerais, o processo de implantação legal bem como seus avanços e recuos. Abordaremos ainda a profissionalização, formação e identidade docente e ainda a prática pedagógica desses professores na Educação Básica, buscando entender a visão dos diversos autores sobre tais questões. Na Seção III – Dispositivos Metodológicos da Pesquisa, abordamos a metodologia escolhida para esta pesquisa bem como os procedimentos e instrumentos de coleta de dados que objetivaram responder às questões da pesquisa. Na Seção IV – Profissionalização docente, Ensino Religioso, Concepções e prática Pedagógica: Quais implicações revelam os dados? Apresentaremos a caracterização da pesquisa, o tratamento e a análise dos dados levantados, apontando os resultados alcançados. Por fim, na conclusão da pesquisa refletimos sobre as dificuldades que os profissionais do ER enfrentam em relação a sua profissionalização e à prática docente e também acerca da importância da disciplina para o diálogo interreligioso.

Ante o exposto, concluímos, portanto, que o presente estudo visa contribuir de forma relevante para a sociedade, uma vez que possibilita a ampliação do debate sobre a profissionalização docente do professor de Ensino Religioso com uma formação específica e com um olhar para a sua subjetividade. Também importa ressaltar que esta pesquisa é demasiado pertinente, tendo em vista a escassez de abordagens acerca dessa questão, o que a

torna, inclusive, fonte de estudos para futuras pesquisas que visem explorar e ampliar as discussões no que diz respeito à profissionalização e à identidade do professor de ER frente às mudanças contínuas da sociedade brasileira nos dias de hoje.

A seguir, na seção II, trataremos sobre o contexto histórico do ER no Brasil, do período colonial aos dias atuais, no intuito de esclarecer os movimentos históricos e suas implicações ou mesmo aplicações nas práticas atuais. Tal levantamento esclarecerá ainda os avanços alcançados no decorrer do tempo, mas também evidenciará lacunas que precisam ser discutidas na atualidade.



**SEÇÃO II - ENSINO RELIGIOSO E
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: implicações para a
prática pedagógica**

2 ENSINO RELIGIOSO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: implicações para a prática pedagógica

Nesta seção, abordaremos, principalmente, o aspecto histórico do ER, doravante Ensino Religioso, no Brasil e suas implicações para a prática pedagógica nos dias de hoje. Para tanto, tomaremos como base a historicidade do elemento religioso que perpassou a história de formação não somente do Brasil, mas também da educação. Na realidade, é impossível pensarmos no processo de formação da nação brasileira e na religiosidade como elementos heterogêneos, tendo em vista que, conforme Orlandi (1987, p. 9), em sua obra intitulada “A fé do povo”, a autora afirma que:

Não é por acaso que a primeira obra impressa no Brasil foi a Bíblia. Nem se deve estar indiferente ao fato de que nossa educação, ou seja, a ação pedagógica em nossa cultura está ligada desde suas origens à esfera do religioso. Dessa perspectiva, é interessante notar que, uma vez detectado esse caráter religioso atuando em diferentes processos de significação podemos perceber que os vários discursos da cultura ocidental são atravessados pelo discurso religioso: o pedagógico, o jurídico, o acadêmico, o das minorias, o das “alternativas”.

Diante disso, percebemos que a religiosidade está presente nos mais diversos espaços sociais e que integra, atravessa, complementa, ou mesmo valida dizeres, não apenas dentro das igrejas, mas também, e principalmente, para além delas, conforme veremos a seguir.

2.1 Contexto histórico do Ensino Religioso no Brasil: da colônia aos dias atuais

A história do ER no Brasil tem sido marcada por debates, sejam eles no âmbito das legislações ou pelos estudiosos da própria área, buscando compreender sua natureza bem como a sua importância para o currículo escolar. Isso porque, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, propostos pelo FONAPER, tem sido envidado um esforço conjunto com o objetivo de assegurar essa disciplina no sistema escolar. Tal discussão leva em consideração, entre outros pontos, o fato de que do início da colônia, no ano de 1500, até a chegada da Família Real no Brasil, em 1800, a igreja exerce domínio predominando a instrução religiosa.

Com a chegada da Família Real, em 1808, foi sendo repensado o ensino, pois o Estado assumiu a direção com a existência de uma preocupação com um ensino gratuito, laico. Todavia, o catolicismo era a religião oficial e o ensino dela nas escolas continuava obrigatório

e de acordo com o modelo de catequese até então praticado, mas agora referendado pelo Estado. Nesse período, a educação brasileira ainda mantinha o propósito jesuítico, que se distanciava da ciência moderna apregoada em muitos países europeus, por exemplo. O processo de modificação foi lento, mas, aos poucos, foi avançando. Com a Constituição de 1891 surgiu a possibilidade de livre manifestação de outras confissões religiosas e o ensino se torna leigo nos estabelecimentos públicos.

Em suma, historicamente, o elemento religioso está presente ao longo da formação social do país. O ER faz parte dessa trajetória no início da colonização por meio das catequeses nas aldeias, dos ensinamentos nos seminários até o seu estabelecimento no sistema educacional como parte fundante do ensino público. A mudança foi um processo demorado que se iniciou oficialmente no Império vindo a se consolidar somente na Primeira República. Entre avanços e retrocessos, o Ensino Religioso foi ganhando espaço e se firmando no currículo escolar e a Constituição Federal em vigor desde 1988 garante, em seu artigo 210, parágrafo 1º que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

2.1.1 Brasil Colônia (1530 – 1822)

O percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira se vincula ao nascimento do Brasil colonial. Os portugueses que aqui chegaram, além do interesse político e econômico, tinham o interesse de expandir o catolicismo que enfrentava sérias crises pressionadas pela Reforma Protestante na Europa. Na nova colônia, espaço perfeito para essa expansão, a educação fica nas mãos dos religiosos, sendo a sua missão catequizar. A escola nasce de um projeto religioso acordado entre Coroa e Igreja (FREITAS, 2018).

Nesse contexto, era impraticável desvincular o ensino religioso do ensino elementar, pois todas as classes passavam por ele: escravos, índios e os filhos dos colonizadores, estes últimos se diferenciavam pelo fato de terem incluído no seu currículo o ensino da gramática latina. Em suma, o sistema de ensino do Brasil foi organizado pelos jesuítas e por mais de duzentos anos se tornou a única orientação de educação existente no Brasil, até ser suprimido em 1759 pela Reforma Pombalina.

Dessa forma, com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação toma novos rumos, o ensino passa a ser administrado e mantido pela Coroa Portuguesa. As escolas jesuíticas foram fechadas e Pombal passa a organizar as escolas para servir aos interesses do Estado, o que era incompatível com os interesses dos Jesuítas de servir a fé e a igreja. A

chamada Reforma Pombalina foi desastrosa e longe de cumprir o desejado, levou a educação a um caos e conseguiu dismantlar o único sistema educacional existente (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018). Nas palavras de Rodrigues (2003, p. 68), entendemos que o período foi marcado pela “ausência de profissionalidade”, porque as escolas atendiam mais aos interesses do Estado.

No entanto, de acordo com Alves (2009), com a chegada da Família Real ao Brasil, aos poucos, vai sendo reorganizado o sistema educacional que, acrescido do desejo do governo de se assemelhar a colônia à corte portuguesa, estrutura o ensino nos níveis primário, secundário e superior, visando atender a elite. Destacamos, porém, que embora a educação tenha sido estruturada, ela não se tornou prioridade para o Estado.

2.1.2 Brasil Imperial (1822-1889)

Em 1822, o Brasil torna-se independente de Portugal, embora a forma de governo tenha permanecido a mesma. Nesse momento, o Imperador, D. Pedro I, manteve o sistema de padroado¹, garantindo uma aliança entre Coroa e Santa Sé, o que foi ratificado na Constituição de 1824, selando a religião Católica como religião oficial do Império. Diante disso, as polêmicas sobre o ensino religioso vieram à tona de forma mais intensa, pois o texto da Carta Magna em seu Artigo 5º assegurava o Catolicismo como a Religião Oficial do Império e as demais seriam permitidas com seus cultos, em casas, sem forma exterior de templo. Dessa forma, o ensino religioso continuou sob os auspícios da igreja católica e endossado pelo Estado (ANJOS, 2015).

De igual modo, o Período Imperial traz poucas mudanças em relação ao período pombalino para a educação. Apesar da nova estruturação, a igreja Católica era oficialmente a religião da corte e trabalhava com a educação ainda que esse fosse um papel do Estado. Mesmo com a preocupação de um ensino público, gratuito e laico, o ensino religioso continuava influente no império sob a proteção do Estado e dentro dos parâmetros já estabelecidos de catequização, evangelização e da formação moral do individuo (TOMAZINI, 2016).

Portanto, como se pode verificar, o ensino religioso teve uma trajetória longa num modelo confessional, servindo aos propósitos de doutrinação e catequese e isso fazia parte dos

¹ “Direito concedido pelos papas aos reis Portugal de administrar assuntos religiosos nas terras além-mar. Este direito começou a ser concedido no século XV, quando Portugal começou a expansão marítima” (Brasil Paralelo – brasilparalelo.com.br)

acordos firmados entre a coroa portuguesa e a Santa Sé. Da colonização ao Império, a educação não era para todos e existia uma inquietação e discussão por parte das províncias sobre a necessidade de escolarizar o povo, em especial os menos favorecidos (DOURADO et al., 2020).

Nesse sentido, Ferreira (2017) observa que a descentralização da administração realizada por D. Pedro I, no primeiro reinado, deu autonomia para as províncias criarem seus estabelecimentos, embora os níveis superiores não tenham sido contemplados. No entanto, foi um período de maiores investimentos e podemos aqui incluir o Piauí, onde três escolas foram construídas. Apesar desse grande avanço, os professores não foram contemplados com salários atrativos, o que dificultou a adesão e o funcionamento das escolas. Além disso, segundo Rodrigues (2003), o governo de Dom Pedro I não foi capaz de organizar a educação popular, pois, as poucas escolas que se criaram não eram suficientes para atender às demandas da população, sobretudo das meninas.

Contudo, D. Pedro I estabeleceu um novo perfil de professor da educação, salários e conteúdos a serem ministrados, o que, mesmo não sendo o ideal, já se configurava como um passo para melhorias no campo educacional. Porém o Ensino Religioso, durante todo o Império, continuava como ensino de religião e a educação é humanística, com a finalidade de reproduzir a estrutura de classes e distanciar cada vez mais a elite da grande massa que permanece analfabeta (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

Entretanto, no segundo reinado a relação da igreja com o Estado vai enfraquecendo devido às fortes influências das correntes liberais e a reação da igreja não foi suficiente para conter a escalada, tal acontecimento possibilitou que Rui Barbosa, em 1882, levantasse a discussão sobre a questão do Ensino Religioso e a disciplina acabou se tornando alvo de várias polêmicas. Isso porque o pluralismo religioso já existente no Império e a diversidade cultural empurrados pelos ideais iluministas fizeram o ensino religioso ser repensado em termos estruturais para acompanhar os anseios republicanos (STIGAR, 2018).

2.1.3 Brasil República (1889 aos dias atuais)

Em 1889, com a Proclamação da República, instaura-se no Brasil um novo regime e o país deixou de ser um Império, passando a ser uma república. O período republicano inicia-se com um processo de mudanças no ensino, principalmente a separação entre igreja e Estado, depois de três séculos. Em face disso, a primeira Constituição do Novo Regime (1891) prevê um ensino leigo e que deveria ser ministrado nos estabelecimentos de ensino oficiais,

mantidos pelo Poder Público. Assim, o Ensino Religioso passou a ser ministrado em escolas religiosas, sem a interferência do Estado e vice-versa (FIGUEIREDO, 1999).

Desse modo, a igreja, como parte integrante da construção do Brasil, com toda a sua história de educação religiosa, não ficou inerte diante de todas as transformações que ocorriam. De acordo com Rodrigues (2003, p. 29):

No período republicano, a educação passa a ser considerada um problema da nacionalidade. Reconhece-se a importância da educação tanto como instrução de preparação profissional como meio de aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade. Neste período, o Brasil vivia momentos de profundas transformações sociais, econômicas e políticas. A abolição da escravatura, a organização do trabalho livre, o surto de crescimento da indústria, a queda do Império, **oportunizaram também movimentos de renovação pedagógica e cultural.** (*Grifos postos.*)

Foram quatro décadas de lutas, momento em que a igreja tentou, de todas as formas, recuperar a sua supremacia na área educacional e, pouco a pouco, foi retomando suas bases no âmbito político. Diante disso, o Ensino Religioso volta ao palco da escola pública, embora tendo um status diferente do que tinha antes. Observamos que o ER ficou como disciplina à parte, deslocada do conjunto da educação (VASCONCELOS, 2019).

No entanto, mesmo não existindo uma política educacional específica para o Ensino Religioso, ele “é contemplado nas Constituições seguintes de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, na emenda Constitucional nº 1 de 1969 e nas Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 4024/61, 5692/71 e 9394/96” (STIGAR, 2018, p. 55). Desde que foi reintroduzido nas escolas, o ER suscitou diversos embates, uns contra e outros a favor, pois, de um lado, a Igreja Católica fazia reivindicações e, de outro, os escolanovistas pressionavam para que ele não se tornasse disciplina da grade curricular (FIGUEIREDO, 1999).

Por certo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, proclamada em 1961, é um documento considerado um dos primeiros documentos a regularizar o princípio da educação brasileira. O texto da Lei, no Art. 97, traz de volta o ER como disciplina nos horários normais da escola, norteada pela concepção de pluralidade religiosa e utilizando um modelo interconfessional, sem ônus para o governo. O mesmo texto se repete na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional nº 01/1969 (OLIVEIRA et al., 2007).

Além disso, a situação é delicada, pois não fica definido nem como e nem por quem a disciplina deveria ser ministrada, uma vez que traz no seu bojo a configuração de laica, mas

sem ônus para o governo e facultativa para o aluno, a mesma situação se repete com pequenas alterações, embora significativas, na LDB de 1971. Dessa forma os conflitos em torno do Ensino Religioso nunca saíram de pauta. Essa lei ficou em vigor até 1996, quando entrou em vigor a LDB 9394/96 (SANTIAGO, 2014).

Conforme Cunha (2018, p. 894), "a Constituição promulgada em 1988 incorporou as reivindicações mais importantes, em termos materiais, políticos e ideológicos, das instituições religiosas cristãs". As igrejas, que após a separação Igreja/Estado, não podiam manter alianças e nem ter subvenções do Estado ganharam agora, na nova Constituição, vários benefícios e, em relação ao Ensino Religioso, ele permanece como disciplina nos horários normais da escola pública, sem ônus para o Estado, mas a cargo das instituições religiosas. Dessa forma as igrejas tinham liberdade para indicar os professores para ensinar gratuitamente.

Além disso, a mobilização ocorrida entre 1995 e 1996, visando definir a disciplina do Ensino Religioso e a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) contribuíram de forma significativa para o formato pedagógico inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Ademais, o FONAPER, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que atua em âmbito nacional, e não tem vínculo político-partidário, confessional e sindical, foi fruto das diversas reflexões e debates sobre um Ensino Religioso que contemplasse a diversidade cultural e religiosa do país, foi instalado no dia 26 de setembro de 1995 (FREITAS, 2018).

Desde a sua fundação, o FONAPER vem trabalhando no objetivo de continuar acompanhando, organizando e subsidiando o esforço tanto dos professores quanto dos pesquisadores, dos sistemas de ensino e das associações na efetivação do ER como componente curricular. Portanto, é um espaço que discute e aglutina ideias, contribuindo para que o Ensino Religioso seja pautado na ética e no respeito à dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, muitos benefícios foram adquiridos para o ensino religioso, dentre eles o salário dos professores, os Parâmetros Curriculares Pedagógicos, que deram um cunho pedagógico à disciplina com a função do conhecimento e do diálogo, e a modificação do artigo 33 da LDB 9394/96. Conforme preceitua Art. 33 da LDB:

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

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

II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996).

Em virtude de novamente estar inserida a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, entendemos que o professor do Ensino Religioso não seria remunerado, o que dificultaria, sem dúvida, a sistematização da disciplina. Diante disso, o FONAPER, imbuído do objetivo de acompanhar o processo de tramitação legal, contribuiu significativamente para a modificação do texto do Art. 33. O resultado surge na Lei 9475/97, que rege atualmente o Ensino Religioso e assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do país com garantias da liberdade religiosa e direcionamentos pedagógicos e de formação para os profissionais do ER (FREITAS, 2018)

Após longos debates, muitas discussões e mudanças o novo texto da LDB, Lei 9475/97, o Art. 33 passou a vigorar da seguinte forma:

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.

§ 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

O novo texto do artigo 33, marca a trajetória do ER, pois, além de assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, define a disciplina como parte integrante da formação do cidadão e estabelece ainda que a regulamentação, a definição dos conteúdos e as normas para habilitação e para a admissão dos professores ficam ao encargo dos sistemas de ensino. Para Casseb (2009), a nova lei norteia o ER enquanto área do conhecimento.

Além disso, ela também proíbe o proselitismo e assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Atualmente, o ER também compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta a disciplina num formato não confessional, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), que, juntos, apresentam um ER reconfigurado e parecem garantir que o professor não incorrerá no erro de impor o seu credo religioso aos alunos. Porém, como assegurar isso na escola pública? Quem é esse professor? Quais as implicações das concepções religiosas desse professor na prática docente no ensino religioso?

A Constituição de 1988 traz avanços em relação às Constituições anteriores, nos Artigos 205 e 206 tratam de como a educação deve pensar prioritariamente no desenvolvimento do ser humano e no seu preparo enquanto cidadão, respeitando as ideias plurais e as concepções pedagógicas. Dessa forma, na nova proposta para o Ensino Religioso não cabe mais um professor voluntário catequético ou que transmita seus dogmas religiosos, porque o novo contexto exige um professor que se pautar pelas exigências da lei e que saiba respeitar a diversidade religiosa.

Por isso, esse novo perfil profissional para o Ensino Religioso passa a exigir formação específica, fundamentado na multiculturalidade e na interconfessionalidade. Segundo Toledo e Amaral (2004, p. 3), “criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão”, e se utilizado assim, só tem a contribuir de modo positivo na formação de um ser humano, pois o ajudará em toda sua trajetória de vida.

Certamente todas as mudanças supramencionadas têm sido um grande avanço para o ER no Brasil, mas não sem polêmicas e conflitos. Em 2015 o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu promover audiência pública, fruto da ADI nº 44.439 de 2010, com o objetivo de discutir o Ensino Religioso nas escolas públicas e representantes de diversos credos participaram das discussões. Em 2017, por seis (6) votos a cinco (5), o Plenário do Supremo permitiu o Ensino Religioso confessional e interconfessional na rede pública de ensino, entendendo que em nada ofende a neutralidade do Estado e, em 21 de junho de 2018, o Acórdão da Ação foi promulgado (GOMES; SCHIER, 2017).

Diante de tantos avanços, fica evidente a urgente discussão acerca, especificamente, do modo como se deu o processo de profissionalização docente e como ele é construído nos dias de hoje, com vistas, principalmente, aos aspectos legais e regulamentares das práticas pedagógicas do professor de ER no Brasil.

2.2 O Processo de Profissionalização docente

As políticas educativas para a profissionalização dos professores do Ensino Religioso têm enfrentado um longo percurso, apesar de ser elemento constante na história da educação do país. Os jesuítas apresentaram a primeira norma para a formação docente através do seu conjunto de regras da *Ratio Studiorum*, deixando um legado para a educação. Contudo, apesar disso e das garantias constitucionais que o ER conquistou, não existe menção de

formação docente para ele. Somente a partir da LDB de 1996 é que surgem discussões sobre a normatização para esta formação específica (SAVIANI, 2004).

Pouco depois, as discussões levaram à mudança do Art. 33 da LDB através da publicação da Lei 9475/97, com isso o texto novo conseguiu impedir a doutrinação, indicando o caminho do respeito à diversidade e, conforme Saucedo e Malacarne (2018), isso foi um divisor de águas desse novo modelo que, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo FONAPER, provocaram a ruptura do ensino catequético existente há anos no país. Tal decisão abriu espaço para um profissional de formação específica realizar o trabalho. Surge então a necessidade de uma formação que garanta ao profissional se pautar pelas novas exigências.

Conforme Nuñez e Ramalho (2008, p. 2) existe "uma estreita relação entre o pensamento e a ação profissional do professor perante as inovações educativas propostas pelas reformas". Surge então o seguinte questionamento: O que fazer? Ora, o processo de formação desse profissional com conhecimentos específicos, baseados na pluralidade existente no país, pode garantir a dissociação das suas concepções religiosas, uma vez que, em toda a sua trajetória, o ER está imbrincado na religião?

Tais questionamentos apontam para o objeto de estudo da nossa pesquisa: Profissionalização do Professor de Ensino Religioso: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Pedagógica na EB, tendo em vista que a literatura especializada para o Ensino Religioso e a Formação do Professor do Ensino Religioso não têm uma uniformidade para um currículo padrão no Brasil, que contemple a todos os Estados da federação. Cada estado tem a responsabilidade de, através de ato governamental, expedir uma linha de diretrizes básicas para a formação do professor do ER e, conseqüentemente, o seu ingresso, através de concurso público ou ato seletivo temporário, por meio de decreto estadual.

Por outro lado, existem casos, por exemplo, como o de Santa Catarina que, em 1996, foi o primeiro estado da federação brasileira a elaborar e pôr em prática o curso de graduação em Ciências da Religião, que era na verdade uma licenciatura em ensino religioso. Nos anos seguintes o Pará, o Maranhão, a Paraíba, Minas Gerais e o Rio Grande do Norte também tomaram a iniciativa de procederem com a mesma atitude de criação de cursos de formação do professor do Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2010). Nesses Estados, o ER segue os passos da profissionalização das demais áreas do conhecimento, assegurando uma carreira e um profissional habilitado.

Sendo assim, como os docentes dos estados não contemplados com uma licenciatura

específica vão se adaptar nesse contexto em movimento? O que caracteriza o ser docente? A sua profissionalidade? Na visão de Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade se trata de um conjunto de valores e objetivos intencionais que conduzem o ensino, o que se almeja atingir dentro da profissão. Entendemos que se trata de um processo subjetivo, pois vai depender da interpretação desse profissional: ele define como deve ser sua prática docente e pode se tornar-se um antídoto na prática pedagógica, uma vez que, quanto mais preparado, menos o professor vai agir conforme as suas crenças, desprezando o conhecimento científico. Quanto mais preparado, mais consciente ele será para conduzir a sua prática educativa de forma equilibrada e continuada, sem deixar de lado a sua subjetividade.

Por certo, a profissionalização docente é um processo no qual o professor vai sendo construído, considerando que não pode ser definido numa só base de entendimento, não se refere só em aprender a fazer, mas ter conhecimentos e habilidades específicos, pois os conhecimentos formam o seu capital intelectual, suas habilidades e técnicas que são as ferramentas que promovem a sua ação, sem deixar de incluir a sua análise crítico-reflexiva. Logo, a “profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência” (RAMALHO; NUÑEZ, 2008, p. 4).

Quanto à profissionalização do Professor do ensino religioso, a formação superior é o caminho mais adequado. Diante disso, surgem as implicações em torno do curso que habilitará o profissional do ER, pois, além das diretrizes curriculares não serem unificadas no país, a formação e os processos de admissão dos profissionais para a disciplina não são bem definidos, mas seguem a autonomia de cada Secretaria Estadual de Educação o que torna o processo generalizado. Além disso, o Art. 33 da LDB abre a possibilidade para que os conteúdos sejam definidos pelas instituições religiosas (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

A esse respeito, em 2017, o ex-deputado Jean Willys (PSOL-RJ), através do projeto de Lei nº 9.208/2017, sugeriu que a disciplina de ER fosse ministrada por professores com diploma de Licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Sociais, História, Filosofia ou outras áreas que tenham relação com o fenômeno religioso, porém existe uma carência de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião no País. Diante disso, o que se percebe é que os professores admitidos para o ER têm as mais variadas formações em nível superior e, em geral, são admitidos de forma improvisada, com o objetivo de cobrir uma lacuna existente nas redes municipais e estaduais de ensino no país (SARAIVA; FARIAS, 2021).

Entretanto, nos estados onde existem cursos específicos de formação para o ER, Kelin e Junqueira (2011, p. 367) afirmam que essa formação segue os mesmos passos das

demais áreas de conhecimento:

[...] assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando à sociedade brasileira uma formação para a cidadania, que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o pleno desenvolvimento de seus educandos.

Os autores demonstram que os cursos analisados não estão vinculados a uma religião e estão cumprindo a responsabilidade social que o ensino exige, evitando o proselitismo e garantindo a diversidade cultural. Concluimos, portanto, que tais cursos de formação, específicos para os professores de Ensino Religioso, são necessários e imprescindíveis para a “garantia dos princípios de uma cidadania plena” e, conseqüentemente, do respeito à dignidade da pessoa humana.

Sendo assim, cabe um olhar para a profissionalização e para a formação docente como elementos agregadores que tem como fim um processo de autonomia, pois, apesar das imposições externas, o professor tem a capacidade de refletir e decidir-se pelo cumprimento ou não do que lhe foi imposto de forma consciente e responsável. Conforme Contreras (2012) a autonomia docente coopera com o trabalho do professor, trazendo dignidade e auxiliando, inclusive, na construção da sua identidade profissional. Isso porque, conforme os PCNs (1997, p. 59), a autonomia do professor se refere a “uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos”. A esse respeito Petroni (2008, p. 60) descreve assim um sujeito autônomo:

O sujeito autônomo seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, mas tem a sua singularidade, vendo-se como diferente e aprendendo com essas diferenças. Ele sabe conversar, refletir, dialogar, dispõem-se a ouvir os outros e sabe que os seus atos também têm influência sobre esses outros sujeitos, com quem estabelece relações.

Dessa forma, compreendemos que o professor de ER, em toda a sua vivência e em seu desenvolvimento profissional, constrói e é construído através das relações que estabelece dentro dos seus contextos. Entendemos que é a partir dessas relações e da profissionalização, que ele adquire habilidades para atuar no seu cenário com tomadas de decisões próprias, de forma consciente, crítica e responsável. Ante o exposto, importa que discutamos sobre a formação desse profissional na educação básica.

2.2.1 Formação do professor de Ensino Religioso na Educação Básica

No Brasil, a formação de professores do Ensino Religioso enfrentou um longo e difícil percurso. Isso se levarmos em consideração a periodização histórica do Brasil colonial, momento em que havia o acordo da coroa com a Santa Sé. Nesse período, o ensino era ministrado pelos sacerdotes, pois estava associado ao projeto colonizador, através dos jesuítas. Era, na verdade, o ensino da religião, que funcionou, oficialmente, até a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Apesar de haver um esforço na tentativa de desvincular a educação geral da educação religiosa, a tentativa do Marques de Pombal não foi bem-sucedida e terminou por predominar o ensino da religião. Assim, mesmo com a instituição do Império, o ensino permaneceu da mesma forma e, somente a partir do período republicano, se inicia uma possibilidade de nova vertente com a instituição do estado laico e o ensino nos estabelecimentos oficiais, mantidos pelo Poder Público.

A partir da Constituição de 1934 até antes da década de 90, a formação dos professores do Ensino Religioso era realizada pelas instituições religiosas e, como mostra Junqueira (2010, p. 63), “os cursos possuíam várias denominações, tais como Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros”. Ele acrescenta que essas formações não eram graduações como as das demais disciplinas e isso gerava dificuldades em seu funcionamento geral. Os professores das disciplinas gerais tinham graduações reconhecidas pelo MEC, já os professores de ensino religioso, mesmo formados em cursos teológicos, não eram reconhecidos pelo MEC e isso os impedia de seguir carreira no magistério.

Conforme Junqueira (2010, p. 66), é a partir da década de 70 que surgem as “tentativas de estabelecer a profissionalização dessa área do conhecimento por meio da formação específica do professor para atuar no Ensino Religioso”, mas foi na década de 90, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 em 1996 e com a emissão do Parecer Nº 4 de 11 de março de 1997 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se percebeu, de forma mais significativa, a “necessidade de uma formação específica para aqueles que atuam no magistério e, conseqüentemente, para os docentes da área do Ensino Religioso”. E a partir daí se inicia diversos cursos objetivando formar esse profissional do Ensino Religioso, assim como acontecia com os demais profissionais de outras áreas (CHAVES, 2017, p. 202).

Dessa forma, a formação de professores é um tema amplamente discutido, pois se trata de um processo positivo e de construção profissional que visa desenvolver no professor

de ER uma sensibilidade em relação às questões plurais, sociais e culturais que as manifestações religiosas no Brasil apresentam para que, assim, ele saiba dialogar, articulando o conhecimento, as experiências e, ao mesmo tempo, seja capaz de mediar os conflitos que surgem, sem, com isso, limitar a liberdade do aluno (ROLDAN, 2018).

Para o Ensino Religioso, a formação é realizada nos parâmetros da LDBEN 9.394/96; do Parecer CES/CNE 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso no Brasil, elaboradas pelo FONAPER. São essas leis que regulam os procedimentos de formação desses professores para atuarem na educação básica e, ao mesmo tempo, conferem aos estados e municípios essa responsabilidade de normatizar e habilitar os professores de ER (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

Porém, existe uma falta de unificação das diretrizes curriculares no Brasil. A mesma situação ocorre para a admissão de professores, por ser responsabilidade dos sistemas de ensino de cada estado, os quais têm autonomia para definir os critérios e os conteúdos. Isso torna demasiado difícil a organização adequada da disciplina de Ensino Religioso e o reconhecimento, pelo MEC, do curso de Licenciatura em Ensino Religioso uma vez que não há parametrização específica (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

O Parecer CP nº 97/99 de 6 de abril de 1999, do CNE, que trata do credenciamento e também do reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, concluíram ser inviável a criação de tais diretrizes curriculares, pois elas poderiam ferir a autonomia dos sistemas de ensino tanto na definição de conteúdos quanto na habilitação dos professores e em sua contratação (VARGAS, 2020). Já para Ulrich e Gonçalves (2018, p. 17):

A atribuição que a Lei de Diretrizes e Bases dá aos estados e municípios de estabelecer os critérios de habilitação dos docentes para o Ensino Religioso precisa ser harmonizada com o artigo 62 da própria LDBEN, que determina a licenciatura plena como formação mínima para a atuação na educação básica. Dessa forma, cada rede estabelece seus próprios critérios de como cumprir essa legislação: em algumas, exige-se licenciatura em qualquer área, acrescida de algum tipo de formação complementar em Ensino Religioso; noutras, a área é suprida por professores com licenciatura na área das humanidades; noutras ainda, há previsão de licenciados em Ciência(s) da(s) Religião(ões), e há também redes que admitem alunos com formação em Teologia, embora existam somente bacharelados nessa área, o que contraria o artigo da LDBEN supracitado.

Sendo assim, se a própria LDBEN define a licenciatura como formação mínima para a educação básica fica contraditório um professor ensinando na educação básica sem essa

formação. No caso do ER, embora os estados tenham autonomia para habilitar seus professores, nem todos providenciaram formação específica para seus docentes. No Brasil, como já fora mencionado, existe um número reduzido de licenciaturas em Ciências da Religião que possam atender a essa demanda.

Nesse sentido, a falta de uma política para esta área dificulta as iniciativas, mas o FONAPER tem se ocupado com a formação de professores em todo o País. Para isso, elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e faz o acompanhamento de cursos de Licenciatura em diversos Estados que tiveram a iniciativa de criação dos seus cursos de formação (FONAPER, 2017). Percebemos, assim, que o FONAPER tem sido um elo entre a problemática e a escassez de instituições que poderiam já estar formando, sem maiores problemas ou elementos políticos envolvidos, os profissionais que atendam ao perfil estabelecido pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Fato é que a educação nacional, via de regra, segue os princípios da Constituição Federal Brasileira (CFB), que garante a liberdade religiosa e o respeito aos direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro. Consoante a isso, o Art. 5º da Constituição, nos incisos VI e VII preceitua:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa fixada em lei (BRASIL, 1988).

Em Teresina, por exemplo, *locus* desta pesquisa, o ER segue os parâmetros que foram estabelecidos pelo MEC e a redação da BNCC, embora cada município e escola tenham a sua realidade própria e que nem sempre corresponde ao que se espera de um ensino que respeite a liberdade de crença e consciência. Por isso, a realidade que temos hoje, referente ao ER brasileiro, mostra a importância de legislações que garantam o cientificismo do Ensino Religioso (CARVALHO FILHO, 2021).

Dessa forma, buscando entender a prática de sala de aula desses professores do ER estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica (EB) na prática pedagógica do ER, observando os parâmetros

que norteiam o ensino e o posicionamento profissional frente aos desafios que encontra na sala de aula e as determinações regulamentares.

O Piauí é um dos estados no qual não há uma licenciatura específica em Ciências da Religião, porém a legislação que fundamenta o ER é resolução 188/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que estabelece, no seu Art. 7º, que o professor do ER deve ser licenciado em ensino Religioso, na falta deste, ela prevê e aceita a licenciatura em qualquer área do conhecimento, desde que tenha associado a essa licenciatura: certificado de preparação específica de, no mínimo, 360h, oriundos de instituição regulamentada; ou um curso em nível de pós-graduação em Ciências da Religião ou Ensino Religioso; ou ainda Bacharelado em Teologia. Dessa forma, o estado do Piauí assegura a contratação ou admissão em concurso público de professores para as vagas destinadas ao Ensino Religioso das escolas públicas. Além da comprovação da titulação, segue as normas gerais que regem o ingresso das demais disciplinas de escolas públicas e privadas.

Além disso, a formação continuada de professores do ER no Piauí é realizada através de eventos tais como: encontros pedagógicos, palestras, reuniões de planejamento das aulas promovidas Gerências Regionais de Educação (GRE) e das parcerias com o Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF) e o Instituto Católico de Ensino Superior do Piauí (ICESPI) (FREITAS, 2018).

Sobre o Curso de formação específica e os saberes que o professor precisa dominar na sua formação inicial, a referida resolução 188/2016 apresenta, no seu Art. 9º, o seguinte:

Constituem conteúdos básicos para a organização de proposta pedagógica de cursos e programas que tenham por objetivo a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de ensino, as competências resultantes do cultivo articulado dos saberes e práticas compreendidas nas áreas temáticas sobre o fenômeno religioso e sobre o fenômeno psicopedagógico.

§ 1º Incluem-se na área temática sobre o fenômeno religioso:

- a) Natureza da religião;
- b) Informação sobre as várias religiões do mundo, particularmente sobre asexistentes no Estado, delineando-lhes a história;
- c) Os textos sagrados das religiões;
- d) A doutrina, o culto e a organização das religiões;
- e) A ética religiosa;
- f) Ciências e artes complementares;
- g) Introdução crítica à regulamentação legal-normativa do Ensino Religioso na educação escolar brasileira.

§ 2º Incluem-se na área temática sobre o fenômeno psicopedagógico:

- a) Psicologia da religião;

- b) Didática e metodologia do componente curricular Ensino Religioso;
- c) Introdução aos parâmetros curriculares do Ensino Religioso definidos para as escolas públicas do Estado na forma do art. 4º desta Resolução;
- d) Estágio supervisionado;
- e) Trabalho de conclusão do curso.

Assim, a resolução 188/2016 do estado do Piauí define os saberes que o professor do ER deve dominar para a sua prática pedagógica, contemplando o fenômeno religioso e o psicopedagógico. Contudo, o ER praticado hoje na maioria das escolas vai de encontro a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que, no dia 27 de setembro de 2017, definiu por 6 votos a 5 que a disciplina pode ser confessional, enquanto as secretarias estaduais de educação, pautadas na BNCC, possuem regulamentações para um ensino não confessional e que promove a tolerância e o respeito à diversidade religiosa. Agora dispõe também do Acórdão do STF que possibilita a oferta confessional. Mesmo com essa decisão do SFT, o objeto de estudo desta pesquisa não sofre alteração, uma vez que se pesquisa acerca das implicações das concepções religiosas do professor de Ensino Religioso na prática educativa da educação básica (EB).

No Piauí, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) deixará a decisão a cargo de cada escola, caberá a cada uma delas a escolha de como será ministrado o ER. Assim, cada escola tem autonomia para definir seu conteúdo de ensino, desde que haja oferta de pelo menos uma aula por semana, enquanto na maioria dos estados brasileiros já declararam um ensino não confessional. Assim, os desafios com a disciplina de Ensino Religioso se intensificam diante da diversidade existente na escola, buscando construir uma trajetória pautada no fenômeno religioso, na promoção do diálogo e no respeito à pluralidade religiosa. Com a decisão do STF, volta à tona um tema que já estava praticamente superado. Além das conquistas, em sua maioria, a escola já tem normatização contrária ao ensino confessional.

Diante do cenário desenhado para o ER e considerando a diversidade religiosa existente no Piauí, surge uma maior necessidade de formação adequada para o professor de ER. Nesse viés, tanto pesquisas como literaturas sobre a formação do professor para essa área sugerem a Licenciatura em Ciências da Religião como a mais indicada, porque além de sua natureza interdisciplinar, apresenta um “amplo espaço teórico e metodológico para a formação sobre o fenômeno e o campo do religioso, incluindo a descrença, o agnosticismo e o ateísmo. Ela também é a mais indicada porque pode fundamentar uma perspectiva de Ensino

Religioso de natureza laica” (BAPTISTA, 2015, p. 116). Além disso, o professor pode ser inovador e caminhar para uma prática interdisciplinar que contribuirá para o desenvolvimento do cidadão. Nesse aspecto, Baptista, (2015, p. 121,122) observa que:

O Ensino Religioso é um espaço muito importante na escola e na formação de crianças, adolescentes e jovens. O grande desafio é preparar adequadamente seus docentes para que ofereçam um ensino de qualidade e garantidor do respeito à diversidade e à pluralidade, inclusivo e dialogante, propiciando que os educandos possam construir um projeto de vida digna, para todas e todos, incluindo o cuidado de todas as espécies, de nossa casa e pátria comum, a Terra.

O autor referido considera que o preparo de um professor que ofereça um ensino de qualidade é um grande desafio para a garantia do respeito à diversidade e à pluralidade. Nesse sentido, considerando o Piauí como um estado de muitas religiões, poderíamos levantar o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pelos professores que lecionam a disciplina de Ensino religioso na sua prática docente? A carência de uma grade curricular? A ausência de conteúdos específicos? A falta de material de apoio com maior profundidade no fenômeno religioso? Ou a inexistência de conhecimento das diferentes religiões ou ainda a sua concepção religiosa particular?

Diante dos desafios constantes, ressaltamos que a formação do professor não pode ser somente acadêmica, mas também “capaz de traduzir pedagogicamente a linguagem religiosa, adaptando cada nível do desenvolvimento para cada aluno, em seus aspectos socioculturais e psicogenéticos (ALMEIDA; SILVA; MARQUES, 2019, p. 83). Ou seja, o professor deve ser capaz de traduzir, de forma clara, o fenômeno religioso em toda sua amplitude, incluindo o modo como se apresenta e é posto a funcionar no meio social, em cenário de diferenças e mudanças contínuas.

Portanto, o que se espera do professor é que ele seja a figura, no espaço educativo, que contribua com uma formação religiosa ampla, livre de ideologias denominacionais, que tenha uma visão holística, compromisso, competência e ética no seu fazer pedagógico, a fim de não gerar dilemas e frustrações no processo de ensino-aprendizagem. Como parte das suas competências, o professor deve ser capaz de administrar tanto os deveres quanto os dilemas da profissão, ele deve cuidar do seu processo de constante aprimoramento, pois somente assim garantirá uma atuação com mais qualidade, destreza ao lidar e intervir em situações adversas. Além do desenvolvimento das demais competências que o ajudarão a ter melhores condições de trabalho e estar apto aos novos desafios que se levantarem na sua trajetória

profissional (PERRENOUD, 2000).

Junqueira (2011) afirma que o Ensino Religioso no Brasil teve seu início como o ensino da religião, feito através dos evangelismos e catequeses, e isso como parte dos acordos estabelecidos entre coroa e Sumo Pontífice. Na atual proposta para o Ensino Religioso, não se tem mais a figura de um professor voluntário, catequético ou que difunda seus dogmas religiosos. Esse novo contexto exige um professor que seja orientado pelas exigências da lei e que saiba entender, respeitar e manter um equilíbrio na diversidade religiosa do nosso país.

Portanto, um professor bem formado é aquele que sabe conduzir seu aluno a pensar, que é capaz de rever conceitos e paradigmas ultrapassados no contexto social atual e que tenha uma prática reflexiva, embasada nos seus aportes teóricos de formação e também em suas vivências nas leituras, que seja estimulado a prosseguir na sua formação continuada e a influenciar outros na sua visão de mundo e no seu modo de ser (FIRMINO, 2012). Em resumo, suas práticas devem refletir positivamente não somente nas vivências acadêmicas do alunado, as sobretudo em suas experiências de socialização com o outro e suas possíveis diferenças. Para tanto, é importante que este profissional entenda qual é a sua identidade, aspectos que abordaremos a seguir.

2.2.2 Identidade docente do professor de Ensino Religioso

O que é identidade docente? Muitos autores têm buscado defini-la. A etimologia do termo que vem de *idem*, “versão latina do grego *tó auto*”, que significa “legitimação daquilo que se é.” Todavia, como mostra Chaves (2017, p. 202) “identidade profissional se define a partir de um campo específico de determinada profissão, marcada por representações sociais e determinação dos atores sociais”. É uma construção constante, “não termina com a formação inicial”, é constituída pelos aprendizados da prática profissional e por todo o saber acumulado ao longo da experiência (LIMA et al., 2016).

A identidade dos professores de Ensino Religioso, ao longo de sua trajetória, passou do senso comum ao rigor científico, do ensino de uma religião ao conhecimento do fenômeno religioso com a valorização da experiência religiosa tanto pessoal quanto do seu semelhante. Nesse sentido, observamos que a legislação que foi sendo construída passou a apresentar um perfil dessa identidade quando “houve uma ampla defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória” (JUNQUEIRA, ALVES, 2005, p. 6,7). Lentamente, fruto de conflitos e embates, foi se redesenhando um Ensino Religioso numa perspectiva escolar e, inevitavelmente, um profissional com saberes e um campo específico da sua profissão.

Dessa forma, surge uma nova configuração de professor do Ensino Religioso, a partir da Constituição Federal de 1988 e das demais legislações como: LDBEN 9394/96, a nova redação do artigo 33 da LDB aprovado na Lei 9475/97, a Resolução Nº 2 de 1998 e o Parecer Nº 4 de 1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que asseguram o artigo 33 da LDB e incluem o Ensino Religioso como uma das Áreas de Conhecimento do Ensino Fundamental. Desse modo, o ER passa a ser reconhecido entre as demais disciplinas embora, o Ministério da Educação não forneça as orientações curriculares para o seu funcionamento, como há para as demais áreas, e não reconheça uma licenciatura específica para a habilitação desses profissionais sob a alegação da não interferência nos estados e municípios (CHAVES, 2017). Ainda acerca da identidade docente, de acordo com Bezerra e Bezerra (2020, p. 3) temos que:

A identidade docente refere-se as experiências e posições que os profissionais constroem em sua profissão. Existem diversas características, sociais e culturais, que ressaltam o processo de identidade. Algumas características são: o conhecimento, a capacidade e a competência. Eles estão interligados na formação dos cidadãos em sociedade.

Conforme lemos, o autor salienta que o processo de identificação do profissional docente não pode ser desvinculado de sua natureza social, cultural, política e histórica de formação como um sujeito que é também, além de professor, um cidadão em socialização e diálogo com o mundo em seu funcionamento. Desse modo, as características apontadas por Bezerra e Bezerra (2020), a saber, “o conhecimento, a capacidade e a competência” fazem parte de uma conjuntura bem mais ampla do que se podia perceber, sendo necessária uma melhor delimitação de orientações específicas para o ensino do ER na escola pública municipal, tendo em vista que a pessoalização não suplante a necessidade de um ensino pautado numa prática crítico-discursiva, conforme veremos a seguir.

Para além do que a legislação determina como um perfil profissional ou uma identidade, o professor tem o seu dia a dia marcado por transformações no seu ambiente de trabalho, são experiências vivenciadas e que se somam ao conhecimento construído na sua formação inicial e até experiencial e que fabricam as suas competências e habilidades para uma atuação profissional diferenciada. Logo, identidade profissional é a forma como os professores se autodefinem e também definem aos outros, é o entendimento que tem de si mesmo e sobre tudo que lhe é expressivo, levando a uma construção profissional de si mesmo, que vai ganhando forma e consistência no exercício de sua carreira enquanto professor (MARCELO, 2009). Sobre isso, Rodrigues (2003, p. 92) aponta que as

transformações sempre:

[...] provocam desdobramentos de ações que atingem o social, o econômico e o cultural, **construindo pontes que oferecem ao docente a compreensão de conceitos, a aquisição de conhecimentos e posturas de mudanças em seus procedimentos para apreensão, socialização e institucionalização do Saber.** O desenvolvimento do potencial educativo do professor o capacita a (re)produzir novos significados, a partir das efetivas relações de trocas já estabelecidas [...]. (*Grifos postos*)

Como exemplo de transformações que alteram o ambiente do profissional docente, podemos destacar a pandemia da Covid-19, que alterou significativamente o modo como o professor interagia com o aluno, o próprio ambiente de trabalho e toda a dinâmica necessária ao bom funcionamento e à manutenção do ensino, que agora funcionava predominantemente de forma virtual. Tal realidade pode ser classificada como um acontecimento histórico recente que nos ajuda a compreender que teoria e prática devem estar em constante diálogo, caso contrário o professor não saberá lidar com as mudanças sociais, pois não terá aporte teórico suficiente para compreendê-las e lidar com elas de forma coerente.

Nessa perspectiva, a construção da identidade docente, além de ser uma construção pessoal, é também social, porque inclui, entre outras coisas, o compromisso, o desejo de aprender a ensinar, envolve a qualidade do que ensinam, o conhecimento a respeito da matéria que leciona, a história de vida e até suas vulnerabilidades diante da sua profissão. Diante disso, é notório que se assumir profissionalmente é, antes de tudo, se assumir enquanto ser humano que possui uma identidade cultural numa sociedade específica.

Para Freire (2014), o ensinar traz a exigência de reconhecer e assumir essa identidade cultural. O autor faz uma reflexão sobre esse assumir que ele nomeia como assunção ou o ato de assumir, para ele essa é uma ação do próprio do sujeito que se assume em alguma coisa. Assim, Freire assevera que a prática educativo-crítica proporciona ao professor condições, através das suas relações com outros professores e com alunos, e a capacidade de uma vivência intensa de assumir-se. Ainda segundo ele, “assumir-se como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2014, p. 42).

Logo, ao adquirir uma identidade profissional, o docente forma uma múltipla rede de histórias, aprendizagens, procedimentos e hábitos (MARCELO, 2009), ou seja, o professor no processo de construção de sua identidade, ao lograr maiores saberes de seu trabalho pedagógico, acumula um cabedal de conhecimentos e experiências que lhe darão estabilidade

e segurança de quem de fato ele é: um profissional definido.

A identidade pode ser construída de modo pessoal ou coletivo: A construção pessoal ocorre pela história de vida de cada pessoa, suas experiências que levam a um sentimento de unidade, originalidade e também continuidade. Já o segundo modo, o coletivo, é uma construção social, que acontece no interior dos grupos e das categorias que estruturam a própria sociedade e que dão à pessoa um papel e um status social. Dessa forma, a identidade profissional é configurada como uma identidade coletiva dentro do seu espaço, assim, dependendo do contexto social, a identidade do professor pode assumir um significado diferenciado. Então, buscar essa identidade no contexto da atualidade provoca para o docente grandes desafios para adquirir saberes contextualizados e aplicáveis a sua prática pedagógica (BRZEZINSKI, 2002).

Quanto à identidade do docente, Pereira e Martins (2002, p. 118), afirmam que a “identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos destinada a configuração da existência humana”, isto é, não é possível construir uma identidade docente sem que esta esteja diretamente ligada a uma prática social proveniente da construção de influências direta ou indireta de grupos com os quais o professor tem contato ou faz parte ativamente, trazendo, assim, as marcas expressivas no seu modo de ser e de fazer. Caminhando por essa via, é importante que se apresente ainda o percurso desse profissional para o desenvolvimento de suas competências e habilidades numa mobilização de saberes voltados especificamente ao ER.

2.2.3 Saberes docentes para o Ensino Religioso

A trajetória do profissional do ensino só terá feito sentido se ele comportou na sua formação um conjunto significativo e prático de saberes que vão lhe assessorando no processo de ensino-aprendizagem. Do contrário, sua formação poderá se assemelhar a uma colcha de retalhos.

No entanto, quando as agências formadoras de professores têm o compromisso de formatar um currículo para a formação docente, esta prática já aponta, em si mesma, responsabilidade e o comprometimento com o futuro de um professor em sala de aula. Nesse sentido, Rodrigues (2003, p. 104), salienta que “aprofundar as discussões dos processos formativos, é deparar-se com a construção de Saberes Docentes como percurso indispensável para profissionalização do ensino”. Nessa linha de consideração, a autora tende a confirmar o compromisso de quem forma um professor subsidiando o maior número possível de saberes

que o auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais *expect* na sua atuação da prática pedagógica. Em suas palavras temos o seguinte:

A construção do processo de aquisição de saberes, a reflexão e a proposição de alternativas que busquem a formação contínua, constituem-se em possibilidades de desenvolvimento profissional dos docentes expresso pelas práticas oriundas dos saberes de experiência [...]. Essa construção e reconstrução contínua do saber e do fazer docente vai desenhando contornos de profissionalização que circulam numa mão dupla, interligada e inseparável. (RODRIGUES, 2003, p. 96).

Para a autora, com isto, os saberes docentes fornecidos ao professor servirão de “fundamentos de uma prática pedagógica que identifica a categoria docente, os saberes promovem competência tão perseguida, facilitam o exercício da autonomia e profissionalizam o professor” (RODRIGUES, 2003, p. 104). Com essa declaração, ela salienta um elemento muito importante, que além de dar habilitação ao professor, o torna mais seguro de si enquanto profissional, o que significa competência.

A competência profissional, tão requerida no mercado de trabalho atual, passa, naturalmente, a fazer parte do professor enquanto profissional da educação. Para uma profissão sempre criticada por outras profissões, agora, o professor usa de sua competência para se definir através dos saberes que logrou ao longo de sua formação e vai acrescentando mais saberes quando sua formação é continuada.

Contudo, a profissionalização do professor de Ensino Religioso tem sido sempre polêmica e sofre com a indefinição de parâmetros específicos dos componentes curriculares. Também há dificuldades quanto à identidade, tanto profissional quanto pedagógica, desse professor, pois as leis sobre o Ensino Religioso sofrem constantes alterações na busca por mudanças, sejam elas pedagógicas e até epistemológicas, no afã de que o profissional possa atender a complexidade das demandas da pluralidade cultural e religiosa existente no país.

Logo, concluímos que a arte de ensinar não é uma atividade comum, porque, do professor, são requeridos saberes docentes para que sua prática seja coerente. Existe ainda uma multiplicidade de visões que tratam a respeito desses saberes, entre eles um modelo tipológico que identifica e classifica esses saberes, proposto por Maurice Tardif (2011), apresentado no quadro que segue abaixo:

Quadro 1 – Os Saberes dos Professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na Escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2011, p. 63.

Referente ao quadro acima, Tardif (2011) apresenta os saberes docentes mostrando que eles não se restringem à transmissão dos conhecimentos, mas que existe uma integração de diferentes saberes: pessoais, experienciais e profissionais e até instrumentais utilizados por ele como advindos dos programas e livros didáticos que são utilizados no trabalho (GRUTZMANN, 2019).

Dessa forma, essa integração de saberes favorece o trabalho do professor, pois os saberes específicos não são suficientes para tornarem o ensino relevante, pois somente a teoria não forma um bom professor. Ao utilizar seus saberes experienciais, o professor é capaz de utilizar estratégias mais elaboradas que tornarão seu ensino bastante significativo. A experiência leva o professor a uma reflexão sobre a sua prática, que, por sua vez, melhora o seu fazer pedagógico. A articulação dos diversos saberes torna um professor habilitado e capaz de atender satisfatoriamente aos requisitos pré-estabelecidos.

Na visão de Tardif (2011), apresentada por Grutzmann (2019), sobre as fontes sociais de aquisição existe uma diversidade nessa articulação dos saberes, pois a história de vida de cada um individualmente, com seu passado e presente, seu ambiente familiar, sua trajetória formativa, se integra para formar a identidade profissional desse professor, mostrando que nada é construído isoladamente. Percebemos, assim, que tudo provém de

“lugares sociais”, antes mesmo de adentrar no mundo profissional.

Sendo assim, voltamos ao objeto de pesquisa, por meio do qual questionamos: Quais as implicações das concepções religiosas do professor do Ensino Religioso na sua prática pedagógica? Se o professor é uma construção de ontem se integrando no agora, onde se deve levar em consideração, como postula Silva (2010, p. 63), “suas histórias de vida, suas experiências de fé, vivenciadas no cotidiano, e a busca de transcendência, de percepções e sentidos”? Como desvincular essa vivência de fé do cotidiano na sala de aula?

Conforme Silva (2010), esse professor, resultante dessas relações socioculturais, necessita ter a consciência dessa sua singularidade e encontrar-se consigo mesmo, administrando os seus contrastes e as suas diferenças e dando um significado novo a sua prática de forma refletida, consciente e abalizada. Assim a sala de aula pode ser um espaço onde o professor terá esse encontro de saberes e fazeres, que vão além dessas necessidades individuais, possibilitando reflexão e mudanças. Considerando o que foi apresentado, importa que ressaltemos a questão da prática pedagógica na sala de aula em função do Ensino religioso na educação básica, conforme faremos abaixo.

2.3 A Prática Pedagógica no Ensino Religioso da Educação Básica

A prática pedagógica é o âmago do trabalho docente. Qualquer professor no exercício de sua profissão utilizará de intencionalidade para planejar sua aula, apontando dinâmicas metodológicas que favorecerão o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor sempre terá em mente o compromisso da garantia de ensinar conteúdos e promover atividades avaliativas que visem subsidiar a formação do aprendente.

Todavia, definir, atualmente, uma prática pedagógica, sem lhe dar a devida reflexão acerca do que está sendo feito por um professor, quer na sala de aula ou fora dela, com seus alunos, é algo que está fora de questão. Para Franco (2016, p. 535), “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Isso posto, verificamos que o escritor defende que a construção do ser humano dentro do campo pedagógico e educacional é um elemento que não deve ser descartado quando se trata de tentar definir uma prática pedagógica.

Segundo Franco (2016, p. 536), deve existir, para caracterizar uma prática pedagógica, a “mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”. Por ser uma ação dialética, a prática pedagógica deve comportar, na

sua natureza, uma ação de homem para homem e sobre o homem, para induzi-lo, espontaneamente, a sua formação em consonância com seu tutor, mestre ou mesmo professor que o conduzirá a oceanos de saberes ainda mais profundos.

Para o autor mencionado, uma aula poderá se transformar numa prática pedagógica quando girar em torno de “intencionalidades”, e somente será prática pedagógica quando acontecer a incorporação de uma “reflexão contínua e coletiva”. De modo algum uma prática pedagógica está dissociada dessa relação professor-aluno num processo de construção de saberes. Daí a afirmação de que, buscando, será pedagógica à medida que se busca a estruturação de práticas que levarão ao cumprimento do pretendido. Pode também ser dito de outra forma, mais resumida: deve existir os planejamentos, as diretrizes dos coordenadores pedagógicos, mas, se não puderem ser executados, já estão comprometendo a definição de uma legítima prática pedagógica.

Para o professor de Ensino Religioso, não seria diferente, pois é preciso entender a prática pedagógica como algo que acontece naturalmente, num processo de instrução e formação de um aluno em particular. Claro está que cada professor tem sua dimensão religiosa, pessoal, política, mas há também, em todos eles, a dimensão profissional, que deve contemplar, na sua prática, uma configuração de aulas dialéticas, reflexivas, não discriminatórias ou partidárias, confrontadoras com temáticas da realidade. Como exemplo, mais uma vez, a Covid-19, hoje, e, acima de tudo, com livre reflexão sobre a religião vista como um fenômeno presente na sociedade e que, naturalmente, fará parte da vida de um cidadão que defende e vive uma religiosidade qualquer.

Em “Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios”, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) asseveram, na formação de professores, um elemento muito importante, que é a reflexão e, para fundamentar suas afirmações, os autores acima destacam algumas proposições. Partindo de Imbernón (2000), a reflexão do professor deve estar relacionada a um processo que vai contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, se estendendo para uma maior capacidade desse profissional de tomar suas próprias decisões e ter a expertise ou a habilidade de interpretação dos fatos que ocorrem na sua prática pedagógica, e não assumir um simples olhar parcial, com suas limitações e construções teóricas.

Conforme Zeichner (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), continuam discorrendo acerca da reflexão como parte dessa construção profissional, afirmando que a reflexão do professor acerca da sua própria prática tem um potencial transformador das

condições da atividade profissional dos docentes em projetos que tragam mudanças institucionais e sociais como critérios de orientação de uma prática reflexiva.

No entanto, quando se trata de prática de professor do ensino religioso, além de reflexão de sua prática educativa, ele precisa estar alinhado, também, por um currículo que prima pela diversidade religiosa, que respeite, na sua essência, qualquer religião, desde que não fira princípios constitucionais ou das normas gerais vigentes em nosso país. Nesse viés, é mister que apresentemos ainda discussões sobre as práticas pedagógicas com o advento da pandemia da Covid-19 no tópico seguinte e seus impactos no contexto educacional em todas as esferas sociais, inclusive a educacional.

2.3.1 As práticas pedagógicas no contexto Pandêmico de Covid-19

Em 2020, o decreto de pandemia por Coronavírus (Sars-Cov-2) declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março do ano corrente, alertou a população de todos os países, sem exceção, para que adotassem medidas sanitárias no intuito de conter a disseminação da doença. No Brasil, o fechamento de instituições de ensino, a suspensão de eventos (esportivos, culturais, religiosos) e outras ações preventivas foram iniciadas a partir do mês de março - quando apenas as atividades consideradas essenciais (serviços de assistência à saúde, produção e distribuição de itens alimentícios e de higiene) funcionaram ativamente.

Daí em diante, o cenário nacional foi profundamente afetado pelas consequências da instauração de estado de calamidade e paralização de grande parte das atividades econômicas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que mais de 700 mil empresas brasileiras encerraram suas atividades. Consequentemente, além do aumento exponencial do índice de desemprego, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) e a Associação Brasileira de Estudo e Prevenção de Suicídio (ABEPS) constatou que os casos de depressão, ansiedade e estresse dobraram durante a pandemia.

No que diz respeito à sobrevivência, o site oficial do CENPEC Educação (organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público) destaca os papéis da educação do trabalho e a relação entre, especialmente, o público jovem e as oportunidades de trabalho – demasiado escassas devido à paralisação das atividades comerciais e ao fechamento de diversas empresas, especialmente de pequeno porte, que não sobreviveram à pandemia.

Os impactos da pandemia, de fato, vão muito além das discussões acerca de questões financeiras ou alimentares. Mestra em psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, a professora Fabiana Amorim, em entrevista concedida ao portal Viu, aponta que o isolamento social ampliou, por exemplo, sintomas relacionados à ansiedade na juventude, isso porque há a ausência de atividade do sistema de reforço.

Em consonância ao exposto, segundo uma pesquisa da Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), quase 60% dos núcleos familiares brasileiros apresentaram dados de familiares jovens com sintomas de alteração da saúde mental durante a primeira onda da pandemia em 2019. Alterações alimentares, ansiedade e insônia foram os principais sintomas apontados na pesquisa. Os dados também confirmam que quase 30% dos jovens entrevistados entre 11 e 17 anos declaram ter sentido “desinteresse pela realização de atividades cotidianas”, além de 20% que declararam ter sentido “desconforto, tristeza”.

Outro ponto importante neste momento foi o uso da internet (para aqueles que tiveram acesso a ela) durante a pandemia do novo Coronavírus. No Brasil, conforme o portal Olhar digital, o número de horas de uso das redes sociais após o início da pandemia aumentou em, aproximadamente, 3 horas para cada usuário. Sobre este tópico, a saber, a excessiva exposição às redes, o IFF, Instituto Nacional de saúde da mulher, da criança e do adolescente em matéria publicada em maio de 2020 verificou que “a participação intensiva nas redes sociais também pode gerar um "excesso" de informação ou, em muitos casos, desinformação sobre a pandemia. O excesso de informação pode gerar ansiedade e a difusão da noção de um "medo global", com ênfase no número de mortes e previsões das curvas de contágio”. Além do exposto, o texto ressalta ainda o aumento dos perigos de sofrer ou praticar violências na ambiência digital.

O jornal on-line CNN Brasil, em matéria publicada em julho de 2021 alerta para as “longas internações e síndromes pós-Covid-19 em pacientes jovens: Rejuvenescimento da pandemia faz com que mais da metade dos casos sejam de pessoas com menos de 60 anos”. De acordo com o jornal, tem sido cada vez mais comum que pacientes jovens evoluam ao estado mais grave da doença e que, embora recuperados, sofram por tempo ainda indeterminado com sequelas como fadiga, cansaço, perda do olfato e do paladar, parosmia e outros problemas ainda desconhecidos causados pela atuação do vírus no organismo dos jovens e adolescentes.

A Pandemia da Covid-19 foi e ainda está sendo um fenômeno que presente em todos os segmentos da sociedade. Inevitavelmente, no contexto da educação não foi diferente. Readaptação, isolamento e uma série de novas medidas foram tomadas, a fim de que a prática

pedagógica pudesse ter continuidade de forma coesa. Professores, coordenadores e alunos em geral tiveram que se adequar, de uma forma radical, por causa da pandemia. Todos, na realidade, em cadeia global, sofreram e ainda sofrem as consequências dessa doença que veio sobre todo o planeta e que levou milhares de pessoas a óbito, de centenas de milhares que contraíram o vírus causador da doença.

Em face do atual contexto pandêmico da Covid-19, resultante da transmissão do SARS-CoV-2, conhecido como Novo Coronavírus, de proporções universais, o sistema educacional precisou passar por adequações para lidar com essa nova realidade. Como exemplo disso temos o ensino remoto: o ensino passa a ser transmitido de maneira remota e, ao mesmo tempo, híbrido, à medida em que as pessoas vão sendo vacinadas e as escolas, faculdades ou universidades ofereçam algum tipo de ambiente seguro para receber presencialmente seu alunado. No entanto, ainda sujeita a riscos altíssimos, por não se ter eliminado de vez esse vírus.

A esse respeito, a saber, do contexto educacional no enfrentamento da pandemia, destacamos ainda o levantamento feito pelo DataFolha, por meio do qual sabemos que quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020, sendo 16,3% alunos que já cursavam o ensino superior. Os dados também apontam que o principal motivo para o abandono dos estudos alegado pelos entrevistados durante a pesquisa foi a falta de acesso à internet e, conseqüentemente, a impossibilidade de acompanhar as aulas e atividades na modalidade remota.

Outro fator que precisa ser avaliado é o choque psicológico que tal evento trouxe à mente dos professores, pois no relato de experiência de alguns deles que serão vistos a seguir, muitos afirmaram sentir algo que denominaram paralisia, sem mesmo saberem como dar aula e como planejar e replanejar cada encontro para uma nova modalidade remota de ensino. Também ficou demasiado difícil lidar com o alunado, tendo em vista que se encontrava ainda muito abalado pelos efeitos da pandemia e até mesmo da perda de parentes e amigos durante este período pandêmico. De igual modo, podemos afirmar que muitos professores perderam entes ou amigos, o que também interferiu no retorno das atividades escolares. Fica, portanto, evidente que o tema, saúde mental no contexto da pandemia, tem sido amplamente discutido, justamente por sua pertinência neste período que ainda defende a manutenção do afastamento ou isolamento social para a minimização dos contágios.

Em um primeiro momento, reorganizar o trabalho pedagógico, parecia impossível. Nada era a mesma coisa, tudo parecia modificado, e de fato fora mudado de forma inesperada e, ao mesmo tempo, bastante profunda, de modo que vários conceitos, metodologias ou

mesmo práticas precisaram ser (re)vistos, no intuito de manter e com a quarentena, com o distanciamento, com o universo virtual. Para Soares, Colares e Colares (2021), em seu artigo “A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico”, os autores afirmam que, no que diz respeito à educação, a pandemia produziu vários dilemas como, por exemplo, “organização da dinâmica de ensino, atendimento educacional aos estudantes, garantir a continuidade das aulas”. De fato, o momento exigiu dos gestores, dos profissionais e dos alunos muitas reflexões e adequações.

Ainda segundo os mesmos autores, houve uma reestruturação dos trabalhos dos gestores educacionais, professores e de toda a comunidade educacional, o que os levou a adotarem uma reformulação de “estratégias que garantissem uma propensa qualidade no ensino, premissa central das políticas públicas educacionais em vigência” (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 83). Com isso, deixamos claro que houve uma verdadeira e significativa reviravolta na forma como os professores estão se comportando, gradativamente, considerando os efeitos causados pela Covid-19. Fica, pois, evidente que a situação de vulnerabilidade imposta pela pandemia acarretou muitos danos.

Portanto, o que se conclui com essas afirmações é que a prática pedagógica sofreu significativas mudanças e que, a partir dessa pandemia da Covid-19, tanto no Brasil como no mundo inteiro, a educação também foi diretamente atingida. Entretanto, apesar das perdas irreparáveis e dos muitos impactos negativos desse momento de isolamento social, há também, como produto desse período, alguns aprendizados, sobretudo no que diz respeito à educação em seu funcionamento deveras analógico no Brasil.

Como aprendizado, podemos destacar, para o educador, a descoberta ou o reforço de que o planejamento e também o replanejamento e readequação são essenciais para a continuidade de suas práticas e o efetivo alcance de resultados que sejam verdadeiramente satisfatórios, ainda que em tempos de crise – em qualquer área. Além disso, podemos evidenciar também que, no campo educacional, a continuidade ou mesmo a retomada das atividades pedagógicas do professor nas escolas requer um olhar de fora para dentro e de dentro para fora, principalmente de si mesmo, mas também do lugar que se ocupa ou que se pretende ocupar no que se refere à cultura, à história, aos saberes que se pretende formar ou reformular.

Dito isso, concluímos que não se pode mencionar pontos positivos, de qualquer natureza ou sob qualquer olhar, da pandemia da Covid-19 ao tempo em que não se pode negar a movência social por ela provocada e as muitas reflexões e adaptações que foi capaz de gerar em tão pouco tempo, o que prova a capacidade humana e, conseqüentemente, docente

também de reinventar-se como sujeito social e enquanto professor.

Ante o exposto, considerando todas as reflexões já postas, passamos à exposição dos dispositivos metodológicos desta pesquisa, bem como de sua importância para todo o processo de coleta e análise dos dados que serão posteriormente apresentados e discutidos. O tópico também esclarecerá qual o método de pesquisa adotado, bem como seu conceito, sua finalidade e sua relevância para o tratamento das informações recebidas dos participantes. Por fim, a próxima seção também abordará os seguintes pontos: lócus de investigação, interlocutores, dispositivos para a coleta de dados.



SEÇÃO III: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3 DISPOSITIVOS METOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção elucidará quais os procedimentos, etapas e ferramentas analíticas para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica, além da justificativa do tema em questão. De maneira geral, definiremos: a natureza do estudo, com base em Clandinin e Connely (2000) e Sousa e Cabral (2015); o método de análise, fundamentos em Nóvoa e Finger (2010); o lócus de investigação e suas características; quem foram os interlocutores e seus respectivos codinomes; os dispositivos para a coleta de dados.

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa em questão é de natureza social, de abordagem qualitativa, tipo narrativa. A narrativa faz parte da humanidade. Em todo o tempo de sua história o homem relata suas experiências. A pesquisa narrativa não significa apenas uma exposição de relatos, vai além disso. Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”. Vale destacar que ela não é solta, mas tem objetivo e foco bem definidos. Embora ao longo do processo possa sofrer modificações, estas não serão prejudiciais, antes podem contribuir ampliando ou abrindo novos horizontes. Por esse motivo todos os detalhes serão considerados objeto de análise e atenção.

Ainda a esse respeito, para Sousa e Cabral (2015, p. 152) "as pesquisas narrativas são constituídas, geralmente, por relatos ou registros escritos os quais se apresentam através de diferentes técnicas e instrumentos". Contudo, é importante destacar que nenhum instrumento que possa contribuir para compreensão do fenômeno ora estudado será considerado de pouca importância, antes será utilizado com o intuito de ampliar o conhecimento e a compreensão do objeto de estudo desse estudo científico.

3.2 Método Autobiográfico

O uso do método biográfico não é tão antigo, mas recente, e data do final do século XIX, como uma alternativa à corrente filosófica positivista (NÓVOA; FINGER, 2010). O uso do método biográfico segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 23), “permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam”. E ainda salientam os mesmos autores que “o método biográfico constitui uma

abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Diante disso, entendemos que esse é um método aprofundado e bastante consistente para a análise de dados, pois, por meio dele, compreendemos não apenas o que está na linha do dito ou na materialidade do arquivo que se pretende analisar, mas também o que, embora não tão evidente, surge das entrelinhas e dos não ditos do material de análise.

Na verdade, o que Nóvoa e Finger (2010) propõem ao utilizar esse método é que o pesquisador terá um novo horizonte a sua frente quando se trata de investigação (auto)biográfica. E por qual razão isso acontece? Por se tratar de um método que vai mais profundo na aquisição de informações de pessoas que possuem suas histórias de vida e de formação. Nesse contexto, o pesquisador, ao lidar com esses registros, deverá deter com precisão cirúrgica no tratamento dos dados subjetivos de cada um dos participantes, não apenas na análise dos registros, mas a partir do contato com os interlocutores, do primeiro dia de encontro até a finalização das Rodas de Conversas. Os encontros são considerados, nessa perspectiva, momentos importantes e até decisivos para a assimilação, a compreensão das falas, dos gestos, dos comportamentos e certamente ajudam posteriormente, durante a etapa de interpretação dos registros das informações juntamente com o Memorial de Formação.

3.3 Lócus de Investigação

Este estudo foi realizado no município de Teresina, estado do Piauí. O universo da pesquisa foi composto por professores do ensino religioso. O *lócus* de investigação foram as escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental de Teresina, porém, dada a atual conjuntura da pandemia da Covid-19 e as restrições sanitárias vigentes, realizamos o contato com os participantes da pesquisa através da plataforma virtual *Google Meet* para as três primeiras Rodas de Conversas bem como para a explicação da construção do Memorial de Formação que seguiu o modelo disposto no “Roteiro para Memorial de Formação” (Apêndice G), disponibilizado aos interlocutores pelo pesquisador.

As escolas de onde procederam cada interlocutor foram, ao todo, 5 (cinco) escolas da rede municipal de Teresina, sob a competência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, que é o órgão da administração direta da Prefeitura Municipal de Teresina responsável pelo ensino básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pela assistência ao educando e pela administração escolar no âmbito do sistema municipal de ensino. Seu Prédio

está localizado na Rua Areolino de Abreu, 1507, Bairro Centro, CEP 64000-180, Teresina, estado do Piauí. Os dados a seguir, fornecidos pela SEMEC em seu site oficial, esclarecem a quantidade de alunos matriculados na rede e a quantidade de escolas e CMEI'S no município no ano de 2021:

Quadro 2 - Dados Estatísticos da Rede Municipal da Educação (2021)

Quantidade de CMEI'S	170	Zona urbana	157
		Zona rural	13
Quantidade de Escolas	149	Zona urbana	110
		Zona rural	39
Total de turmas	3.563		
Total de alunos	92.501		

Fonte: <https://semec.pmt.pi.gov.br>.

Sobre os critérios para a exclusão ou inclusão das escolas na pesquisa, levamos em consideração os seguintes fatores: I. Ser uma escola da rede pública municipal de Teresina (SEMEC); II. Ter professores que manifestassem interesse pelo tema ou pela pesquisa e aceitassem participar deste estudo, desde de que cumprissem ou atendessem todos os critérios para a participação como interlocutores do estudo.

Dito isso, fica, pois, evidente que não houve nenhuma discriminação de zona ou localidade, por exemplo, ou qualquer outra de qualquer natureza, tendo em vista que o pesquisador entrou em contato e foi a campo não somente nas escolas apontadas a seguir, mas em várias outras cujos professores não demonstraram interesse ou não estavam disponíveis para participar da pesquisa, cumprindo todas as suas etapas, incluindo encontros e a produção do Memorial de Formação.

Os interlocutores, ou seja, os participantes da pesquisa, procederam todos das seguintes escolas da rede pública de ensino de Teresina: Escola Municipal Júlio Lopes Lima, Escola Municipal Professor Manoel Paulo Nunes, Escola Municipal Valter Alencar, Escola

Municipal Professor Itamar de Sousa Brito, Escola Municipal Padre Ângelo Imperialli, cujos endereços serão apontados no próximo tópico.

3.4 Interlocutores

Para a coleta dos dados, foram selecionados professores de Ensino Religioso de acordo com os seguintes critérios de inclusão/exclusão: I. Ser professor efetivo ou temporário da rede pública municipal de Teresina (SEMEC); II. Ter exercido o magistério na rede pública municipal de Teresina (SEMEC) durante o período de, no mínimo, 2 (dois) anos; III. Estar disposto a participar dos encontros remotos e do encontro presencial para Rodas de Conversa com o pesquisador; IV. Ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A), disponibilizado pelo pesquisador.

O número de interlocutores previsto para a pesquisa de campo ficou em torno de 10 (dez) participantes. Inicialmente, quando contatados os primeiros participantes, foi atingindo esse número. No entanto, pela demora do Projeto de Pesquisa ser aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí - UFPI, 05 (cinco) interlocutores desistiram, e novamente, indo a campo, outros cinco foram incluídos na pesquisa totalizando um número de dez. Destes, 04 (quatro) não puderam continuar e não chegaram a assinar o TCLE, restando 06 (seis) participantes que concordaram em fazer parte da pesquisa, assinaram o TCLE, estiveram presentes nas Rodas de Conversas e construíram seu Memorial de Formação.

Quanto à identidade de cada participante, ela foi salvaguardada, de maneira ética, através de codinomes, cuja categoria “nomes bíblicos” foi escolhida pelos interlocutores, sendo garantido pelos pesquisadores responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os pseudônimos escolhidos foram nomes bíblicos, a saber: Abraão, Débora, Gabriel, Josafá, Josué, Maria, Miguel, Moisés, Paulo e Rute, fazendo referência à religião Cristã da qual todos fazem parte, sendo 3 (três) evangélicos e 3 (três) católicos os que participaram integralmente da pesquisa.

Abraão, doravante Abrão, na literatura bíblica é conhecido como o “pai da fé”, e dele procederam as 12 (doze) tribos de Israel. E na velhice gerou, com sua esposa Sara, um filho cujo nome era Isaac, e desse veio a Jacó e de Jacó as doze tribos de Israel.

Débora foi uma juíza em Israel, sendo a primeira mulher a exercer essa função na Bíblia Sagrada. A profetisa e esposa de Lapidote, Débora, tornou-se a líder de Israel no tempo em que apareceram Juízes para julgar o povo israelita no lugar de Rei. Ela foi a única mulher

que se destacou naquela época (GARDNER, 2005) e se intitulava “uma mãe em Israel” (Jz 5.7). Durante 20 anos seu povo sofria a opressão dos cananeus, que, comandados por Sísera, parecia invencível. Todavia Débora encorajou o povo israelita e entrou com eles em batalha, de modo que o todo o seu povo foi exitoso na guerra. Ela era uma mulher bastante corajosa e sábia, sempre apta a jogar as causas do povo com justiça e retidão.

Josafá, conduziu o povo judeu a uma grande vitória. Conforme Gardner (2005), a palavra Josafá vem da língua hebraica e significa “o Senhor tem julgado”. Foi Rei de Judá, e ficou conhecido na Bíblia Sagrada como o que “fez o que era reto aos olhos do Senhor”, conforme os relatos nos livros de 1 Reis 22.43, 2 Cr 20.32. Josafá foi sucessor de seu pai, o rei Asa, ao trono de Davi em 870 a.C. Dentre os seus feitos mais está a campanha militar de Israel e Judá contra os sírios, em Ramote-Gileade, descrita no livro de 1 Reis 22.1-36 e no livro de 2 Crônicas 18.1-34.

Josué era o general do exército de Israel e sucessor de Moisés na condução do povo israelita à terra de Canaã, um território que Deus daria ao povo escolhido sob promessa. No livro de Josué capítulo 1 (um), e versículos de 1 (um) a 9 (nove), temos o famoso episódio do seu chamado para substituir Moisés na condução do povo que foi retirado, por Deus, do Egito para a Terra prometida, que era Canaã. Ele se tornou um referencial para muitos líderes cristãos por sua coragem, estratégia e pela obediência às ordens de Deus para o cumprimento da tarefa que lhe foi conferida.

Maria, a selecionada, foi a mãe de Jesus enquanto esteve nessa terra. Ela se tornou exemplo clássico de submissão a Deus e a Sua vontade, de tal modo que o evangelho escrito por Lucas narra uma das suas maiores declarações: “Eu me engrandeço em Deus meu Salvador (Lucas 1.42-48).

Miguel, o único arcanjo mencionado na Bíblia Sagrada, é considerado o chefe do exército angelical de Deus e em alguns momentos apareceu no cenário terreno, como está descrito no livro do profeta Daniel 10.13,22 e 12.1. Gardner (2005, p. 717) afirma que Daniel foi “um dos primeiros príncipes” e “o grande príncipe que protege os filhos do teu povo” (Dn 10.13,21; 12.1). Na visão de Daniel, Miguel é revelado como o que fazia guerra, em favor do povo de Deus, contra as forças satânicas em operação na Pérsia e, mais tarde, na Grécia.

Moisés, por sua vez, foi o grande líder-libertador do povo de Israel das mãos do império egípcio. Depois de passar 400 anos no Egito, Deus prometera que levantaria um libertador para tirar Seu povo da escravidão (Êxodo 6.1-11). Moisés, então, foi o escolhido de Deus para tal missão.

Paulo foi considerado o apóstolo abortivo, isto é, chamado por Cristo fora de tempo,

pois foi através de uma visão que teve um encontro com Jesus Cristo, no caminho de Damasco (Atos dos Apóstolos 9.1-29). Ele também foi o responsável por escrever várias epístolas às igrejas e a pastores do seu tempo, esclarecendo acerca dos ensinamentos de Jesus. Dessas, temos as epístolas às Igrejas como a que escreveu aos Romanos, Gálatas, Efésios, 1 e II Coríntios, Filipenses, Tessalonicenses e Colossenses. E as outras que são chamadas epístolas pastorais: I e II Timóteo, Tito e Filemon. Já a carta aos Hebreus é, algumas vezes, atribuída a ele, mas não há uma fundamentação certa, logo não se pode afirmar que Paulo é, de fato, o autor.

Rute viveu em uma época em que os juízes governavam Israel. Portanto, ela é uma mulher moabita, e não de ascendência judaica. A história de Rute está registrada na Bíblia Sagrada no livro que leva seu próprio nome, o Livro de Rute. Depois de fazer um juramento de fidelidade a sua sogra, Noemi, Rute entrou na linhagem de Jesus Cristo. Em seguida, ficou viúva de um dos filhos de Noemi e, ao invés de atender ao pedido da sogra e retornar para o povo, ela escolheu ficar (Rute 1.14, 22), o que contribuiu para o seu casamento com Boaz (Rute 4.13). Dessa nova união nasceu Obede (Mateus 1.5), avô do rei Davi. A atitude de Rute de seguir sua sogra contribuiu para sua entrada na linhagem de Jesus Cristo.

Inicialmente todos os participantes concordaram em participar da pesquisa. No entanto, em face de acontecimentos que fugiram do controle de alguns deles, Abraão, Maria, Moisés e Paulo tiveram que declinar. Abraão encontra-se em casa em tratamento na modalidade *home care* e também fisioterapia para reabilitação de alguns membros do seu corpo. Maria, quando foi abordada na escola, deixou firmado que participaria e também demonstrou muito interesse pela temática, no entanto, não mais desejou participar, simplesmente se ausentou e pediu desculpas. Moisés também declinou da mesma forma que Maria, mas alegou que por motivos familiares e questões grevistas não poderia atender à pesquisa. Os interlocutores que declinaram não chegaram a assinar o TCLE.

Isso posto, apresentamos, a seguir, a caracterização dos participantes da pesquisa, ou seja, dos interlocutores, considerando os seguintes pontos: formação profissional, idade, tempo de serviço na docência, tempo de atuação no ensino especificamente do Ensino Religioso, carga horária de trabalho e opção religiosa.

Quadro 3 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa

CODINOMES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PÓS-GRADUAÇÃO (LATU SENSU)	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ER	NÍVEL DE ENSINO	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	OPÇÃO RELIGIOSA
DÉBORA	Bacharel em teologia	Ciências da Religião	40 Anos	3 Anos	3 Anos	EB	20h/s	Evangélica
GABRIEL	Licenciatura em Filosofia/ Licenciatura em Ciências da Religião	Docência em Ensino Superior com ênfase em Gestão do Ensino na EB	37 Anos	13 Anos	13 Anos	6º ao 9º EF	40h/s	Católico
JOSAFÁ	Bacharel em teologia	-	53 Anos	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Fundamental II	20h/s	Evangélico
JOSUÉ	Bacharel em teologia/ Licenciatura em Pedagogia/ Licenciatura em Letras	Docência do ER/ Docência do ensino de Filosofia/ Gestão Escolar	40 Anos	17 Anos	17 Anos	6º ao 9º EF	20h/s	Evangélico
MIGUEL	Bacharel em teologia	-	47 Anos	10 Anos	10 Anos	6º ao 9º EF	40h/s	Católico
RUTE	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em AEE - Atendimento Educacional Especializado	31 Anos	8 Anos	8 Anos	Fundamental II	30h/s	Católico

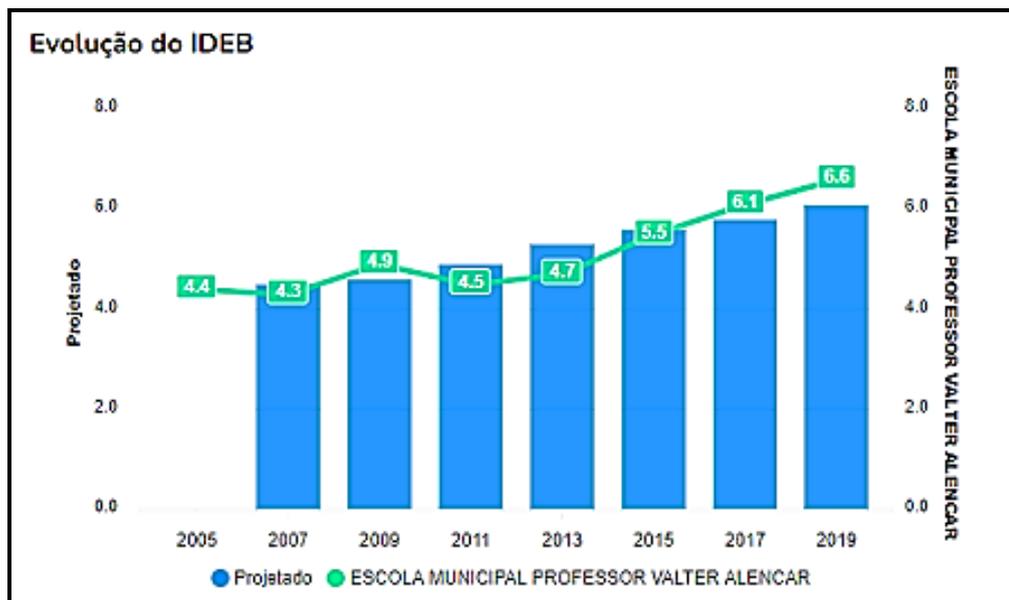
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Débora leciona na Escola Municipal Júlio Lopes Lima, que fica localizada na Av. Jorn. Lindberg Leite, 370 - Santo Antônio/Portal da Alegria, Teresina - PI, CEP 64037-045. A E. M. Júlio Lopes atende cerca de 1000 (mil) alunos, do 6º ao 9º ano, em 13 salas de aula, todas climatizadas. Em 2021, a escola realizou 1011 (hum mil e onze) matrículas para os anos iniciais e 64 (sessenta e quatro) para a educação especial para ensino fundamental e ensino regular. Não foi localizado dados do IDEB referentes a esta escola.

Gabriel e Josué lecionam na Escola Municipal Professor Manoel Paulo Nunes, localizada na Av. Zequinha Freire, 4415, Porto do Centro, Teresina - PI, CEP 64060-800. Ele atua no nível de ensino fundamental, que vai do 6º ao 9º ano, nas modalidades: Ensino Regular e EJA. Em 2021, as matrículas realizadas foram 955 (novecentas e cinquenta e cinco) para os anos iniciais, 24 (vinte e quatro) para a EJA e 30 (trinta) para a Educação Especial. A meta no IDEB, em 2019, era de 5,6, mas a escola alcançou 7,2.

Josafá trabalha na Escola Municipal Valter Alencar, localizada na R. Farmacêutico Raul Bacellar, 3581 - Qd A - Vale Quem Tem, Teresina-PI, CEP 64057-000. Inicia o seu turno integral de atividades às 06 horas da manhã e encerra às 17h30, ele leciona para alunos do 6º ao 9º ano. Em 2021, a escola na qual trabalha ofertou 588 (quinhentos e oitenta e oito) matrículas para os anos iniciais, 104 (cento e quatro) para a EJA e 40 (quarenta) para a Educação Especial. Quanto ao IDEB a escola tem uma ótima evolução, chegando a 6,6 em 2019, conforme vemos na imagem a seguir:

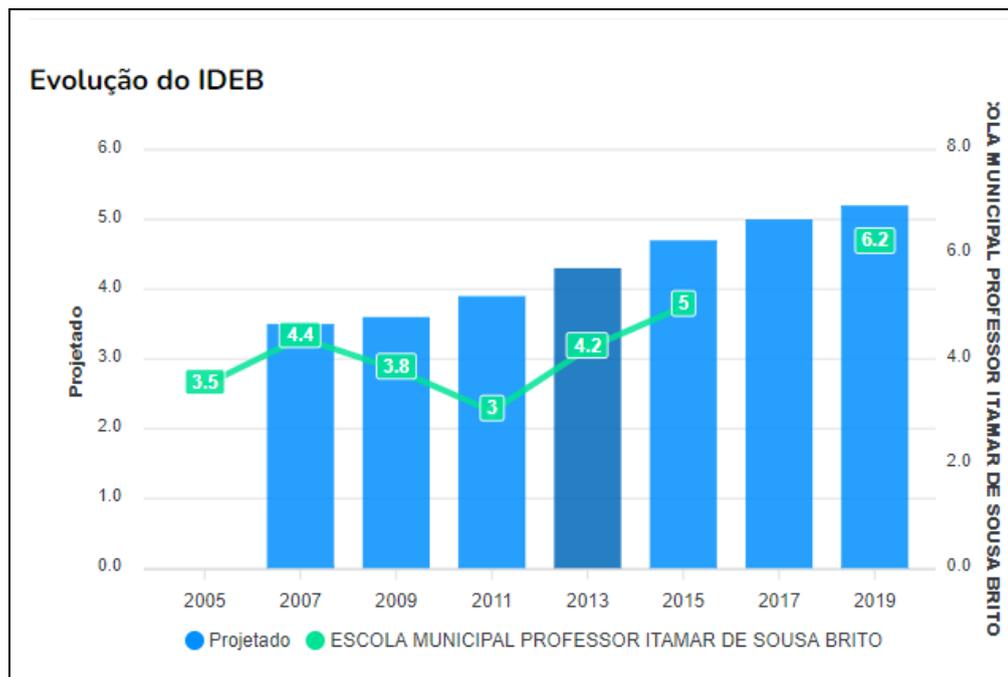
Imagem 1 – Evolução do IDEB – E.M. Prof. Valter Alencar



Fonte: IDEB/INEP, 2019.

Miguel trabalha na Escola Municipal Professor Itamar de Sousa Brito, localizada na R. Macaé, 7461 - Pedra Mole, Teresina - PI, CEP 64066-350, Telefone: (86) 3231-6598. A escola possui um diretor geral e um adjunto. As etapas de ensino vão do Ensino Fundamental aos Anos Finais. Modalidades: Ensino Regular e EJA. Abaixo, segue a evolução da Escola Itamar de Sousa Brito no IDEB, que em 2019 chegou a 6.2.

Imagem 2 – Evolução do IDEB – E.M. Prof. Itamar de Sousa Brito



Fonte: IDEB/INEP, 2019.

As disciplinas ofertadas na Escola Itamar de Sousa Brito são: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso². De acordo com o último censo escolar de 2021, a Escola Itamar de Sousa Brito realizou 367 (trezentos e sessenta e sete) matrículas para os anos finais; na EJA 70 (setenta) e na Educação Especial 15 (quinze)³, totalizando 452 (quatrocentas e cinquenta e duas) vagas ofertadas e preenchidas.

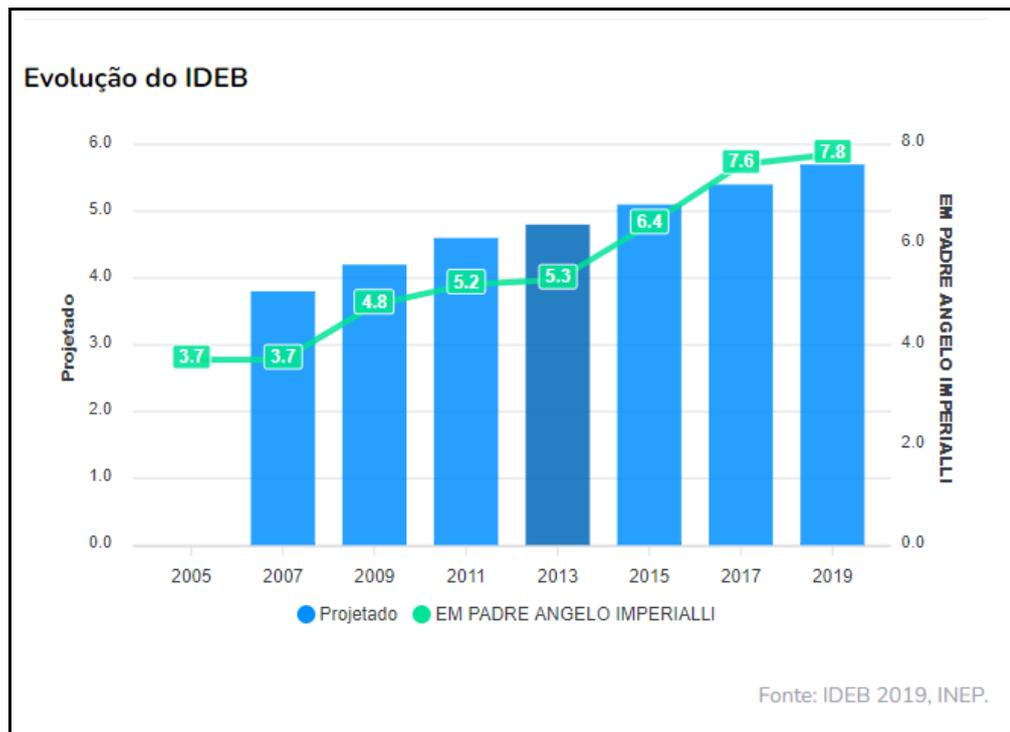
² Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/22121811-escola-municipal-professor-manoel-paulo-nunes>

³ Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/22024921-escola-municipal-professor-itamar-de-sousa-brito/censo-escolar>

Rute leciona da Escola Municipal Padre Ângelo Imperiali, localizada na R. Ângelo Martins Pessoa, 1891 - Santa Lia, Teresina - PI, CEP 64053-360, Telefone: (86) 3215-7889. Considerada uma das melhores escolas municipais de Teresina, isto foi constatado através da visita de captação dos interlocutores. A Escola Municipal Padre Ângelo Imperiali oferece um ambiente agradável e as estruturas necessárias para o conforto e desenvolvimento educacional dos alunos, possuindo Internet banda larga, cantina, quadra poliesportiva coberta, sala de leitura, pátio coberto, salas dos professores e alimentação.

Em 2021 ofertou 510 (quinhentos e dez) matrículas para os anos iniciais e 36 (trinta e seis) para a educação especial. Seu IDEB em 2019 foi de 7,8 conforme demonstrado abaixo na sua evolução:

Imagem 3 – Evolução do IDEB – E.M. Pe. Angelo Imperiali



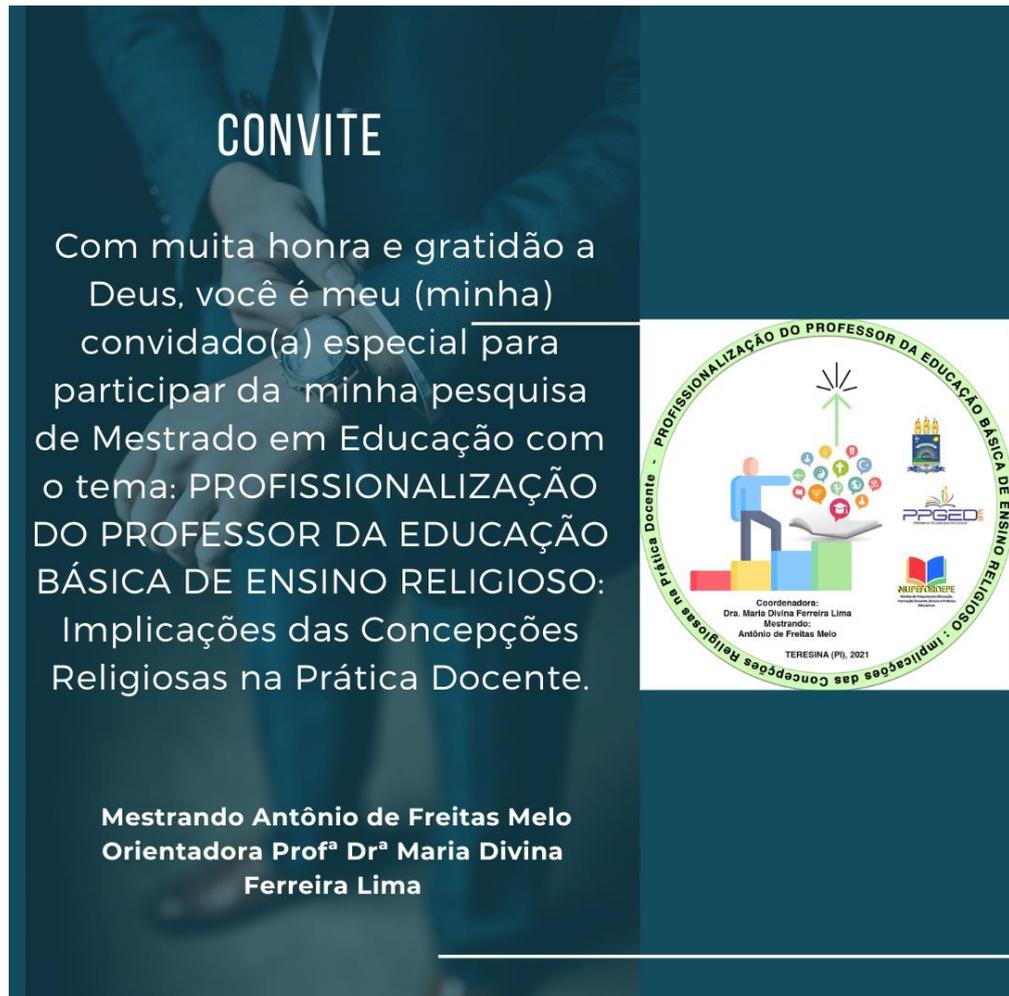
Fonte: IDEB/INEP, 2019.

Os professores foram convidados através de uma captação, corpo a corpo, por meio de visitas a várias escolas do município ou mesmo de contato telefônico com seus respectivos diretores. Para se tornar oficial, foi entregue nas escolas visitadas uma cópia do ofício (Apêndice A) de liberação da pesquisa nas escolas do município de Teresina.

Os participantes aderiram voluntariamente e assinaram o Termo de Livre

Consentimento (TCLE), que, a qualquer momento, poderia ser anulado pelo próprio participante, caso sentisse que, por algum motivo, de ordem pessoal ou de força maior, não pudesse continuar. Também foi enviado um convite aos interlocutores com o intuito de esclarecer o tema da pesquisa e incentivar a adesão, conforme vemos na imagem abaixo.

Imagem 4 – Convite Interlocutores



Fonte: O autor, 2022.

Depois foi produzido e disponibilizado um folder (Apêndice H) apresentando o objeto da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a fundamentação teórica, a metodologia e os esclarecimentos sobre como seria o processo para a coleta de dados da pesquisa, inclusive sobre relevância dos encontros para a realização das Rodas de Conversas e para a produção do Memorial de Formação.

Fica, pois, comprovado que todos os participantes foram devidamente orientados acerca das informações fundamentais, necessárias ao funcionamento da pesquisa e de todas as

suas etapas. A seguir, trataremos de forma específica sobre os dispositivos adotados para a coleta de dados. Trataremos do conceito, da aplicação e da relevância de cada um deles para a instrumentalização do pesquisador e, principalmente, para a segurança e correta apreciação das informações fornecidas pelos interlocutores.

3.5 Dispositivos para a Coleta de Dados

Toda pesquisa de campo, que lida com dados fornecidos por sujeitos que voluntariamente se disponibilizam a fornecer informações sobre si, suas histórias e suas práticas, carece de dispositivos assertivos e comprovadamente eficientes para o correto manuseio dos dados. Diante disso, evidenciaremos, neste tópico, os dispositivos utilizados nesta pesquisa: o Memorial de Formação e a Roda de Conversas, conforme segue.

3.5.1 Memorial de Formação

O Memorial de Formação pode ser considerado um importante instrumento para coletar dados, pois ele traz uma história de vida. Nele, o que se considera importante está evidenciado, não somente na narração, mas principalmente na própria história por escrito, que será preservada do esquecimento. Tal produção sempre traz uma riqueza de eventos a respeito da experiência de formação, da sua prática profissional e também da vida do sujeito que o produz (SOUSA; CABRAL, 2015).

Algumas considerações precisam ser salientadas quando se utiliza o Memorial de Formação numa pesquisa qualitativa. Silva (2003, p. 602), afirma que no uso desse dispositivo deixamos de lado a “densidade de linguagem técnica ou da escrita teórica” e apresentamos uma comunicação mais espontânea, de um discurso no qual o sujeito está comprometido com o dizer do outro. Seguindo essa linha de consideração, a autora citada, apresenta três traços do funcionamento discursivo do gênero Memorial: a finalidade comunicativa, o conteúdo temático e a postura/perspectiva que o produtor assume no curso da escrita de suas memórias em relação aos objetos narrados.

A atividade de contar e narrar cria um mundo fascinante e configura um processo construtivo entre o narrador e o observador. Acontece aqui uma relação tão próxima que nas palavras de Bakhtin (2003, p. 13), “o autor deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”. Isto posto, entende-se que é preciso existir uma

cumplicidade a comunicação de quem observa, e que deve fazer parte dessa narração apresentando-se como participante dentro do processo que “instaura-se o mundo representado, criado discursivamente” (SILVA, 2010, p. 603).

Esse dispositivo de coleta de dados é muito relevante pelo fato de ser um documento autobiográfico. A escrita desse Memorial tem como foco o registro histórico dos seus narradores. Dessa forma, estarão em evidência a vida pessoal e profissional de uma pessoa, partindo de suas experiências reais de vida, tendo em vista que a finalidade do Memorial, texto em que o autor registra alguns fatos da sua vida que são importantes e marcantes em sua história de vida, é, conforme sua própria etimologia, fazer lembrar, tornar um.

No caso do Memorial utilizado na pesquisa, foi fornecido um roteiro com eixos temáticos para que o participante estivesse bem orientado no momento da escrita de suas memórias de vida, de modo a comunicar apenas aquilo que manteria uma relação direta com os tópicos orientados pelo pesquisador. De outro modo, não seria possível a correta análise dos dados ou até mesmo o alcance dos objetivos previamente definidos pelo pesquisador.

Ainda sobre o Memorial, é preciso entender que conhecer nossas memórias nos ajuda a rever um passado, fazendo um paralelo com o presente e a projetar um futuro com melhores perspectivas, melhores acertos e menos “erros”. Outro fator importante é que o Memorial de Formação, aplicado como dispositivo de pesquisa de campo, serve justamente para conhecer, além do lado pessoal, o psicológico-social e o profissional dos interlocutores, por isso foi utilizado para compor este trabalho de dissertação do Mestrado.

Diante disso, foram distribuídos cadernos de Memorial de Formação para os interlocutores elaborarem o registro de fatos memoráveis de sua vida, com um roteiro descritivo para melhor entendimento e compreensão da tarefa. O roteiro (Apêndice G) ajudou no direcionamento da escrita, tendo em vista que a maioria dos participantes não sabiam o que era um Memorial de Formação.

Assim, no momento inicial da primeira roda de conversa, esse gênero textual, o Memorial, foi explicado através do esclarecimento de cada item. Depois disso, todos ficaram satisfeitos e assimilaram bem, tanto a ideia do que é o Memorial quanto a importância de sua produção. Todos os pontos levantados no roteiro de produção do Memorial serviram como disparadores de memória para a elaboração da narrativa individual de cada um dos interlocutores, de modo que eles relataram as experiências e vivências que julgaram mais significativas.

Quanto à avaliação do Memorial de Formação, ela foi realizada através da análise de conteúdo, da hermenêutica interpretativa, feita sua divisão em categorias e subcategorias, e

para dar embasamento teórico, utilizamos Lejeune (2019), Camargo (2013), Bardin (2011), Cervi (2014), Richouer (2005-2020). Clandinin e Connelly (2015).

Quanto ao prazo estabelecido para a entrega do Memorial de Formação, os interlocutores tiveram um prazo de 20 (vinte) a 30 (trinta) dias para terminar sua produção. No entanto, em face de algumas dificuldades que se levantaram, houve um atraso significativo, e 04 (quatro) terminaram a entrega do Memorial no final de junho de 2022, e outros dois fizeram a entrega no dia 06 (seis) do mês de julho de 2022. Algumas dessas dificuldades que os interlocutores alegaram foram a carga horária das escolas e seus compromissos de encerramento de semestre para cumprir.

3.5.2 Rodas de Conversas

No que diz respeito às Rodas de Conversas, segundo dispositivo de análise, elas possibilitam a participação efetiva de seus atores, permite a abertura de novas possibilidades, facilita o diálogo e o conhecimento é produzido no coletivamente. Para Sampaio *et al.* (2014, p. 1300) uma roda de conversa favorece uma "aprendizagem significativa". Os autores acentuam que "a roda de conversa é uma das formas de fazer educação, e, portanto, uma ferramenta para novos caminhos diante de um projeto de sociedade sustentável, rumo ao exercício da cidadania".

Certamente as Rodas de Conversas foram instrumentos para um trabalho coletivo, produtivo e que ampliou o conhecimento do objeto dessa pesquisa. Warschauer (2017), com base no seu próprio percurso de pesquisas, e da aplicação de Rodas de Conversas, propõe que são ricas as experiências sobre as histórias de vida na formação e ainda chama à reflexão do uso desse dispositivo que vai auxiliar o pesquisador na busca de uma melhor compreensão acerca da história de vida de cada pessoa. A mesma autora menciona a frase de Boaventura de Sousa Santos como prefácio à introdução do seu livro, *Rodas em Rede*, que diz: "No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (WARSCHAUER, 2017, p. 17).

Assim sendo, a afirmação de Boaventura de Sousa Santos confirma que a educação aproxima mais as pessoas, não as tratando como meros objetos de uma pesquisa, mas como pessoas que têm histórias de vida e que precisam de olhares, ouvidos e mãos sensíveis para poderem escrever com riqueza de detalhes um pouco do que elas guardam dentro do seu

mundo. Assim compreendemos que este é o poder de cada pesquisador: refletir no fato de que esse apanhado histórico pessoal tem relevância e identidade, e não pode ser jamais apartado da situação educacional de cada professor.

Importa destacar que, durante a pandemia da Covid-19, as Rodas de Conversa na modalidade virtual foram bastante utilizadas por escolas e outras instituições devido a sua eficiência no que se refere, inclusive, aos cuidados e à manutenção da saúde mental de pessoas de todas as idades. Os encontros tinham diferentes objetivos, tais como a divulgação de informações relativas à prevenção da doença, Covid-19, e à manutenção da saúde, mesmo dentro de casa.

Como exemplo, podemos citar o projeto “Roda de conversa na pandemia de covid-19: uma articulação entre universidades e conselho de saúde”, criado pelo governo do estado de Santa Catarina em parceria com Conselhos de Saúde, cursos de graduação da área da saúde, universidades e outras instituições de ensino superior. O projeto, realizado em 2020, teve como objetivo a divulgação de informações acerca do controle social em tempos de pandemia e contou com o engajamento e a participação de muitas pessoas.

O projeto também objetivava, por meio das Rodas de Conversa virtuais, o diálogo livre e aberto entre todos os envolvidos e a sociedade, de modo a conscientizar os estudantes de seu papel transformador. Tal iniciativa resultou, conforme o Portal de Acesso a Saúde de Santa Catarina, o compartilhamento de saberes, a reflexão, não simplesmente sobre a doença, mas sobre o papel de cada indivíduo como agente transformador da sociedade, a troca de informações e experiências e, finalmente, a instrumentalização, com conhecimentos, dos profissionais em formação que participaram do encontro.

Observamos, portanto, que esse dispositivo selecionado para a coleta de dados na pesquisa viabiliza, antes mesmo da coleta de dados, a socialização, o aprendizado e a troca de experiências entre os participantes/interlocutores do estudo. Também promove o crescimento pessoal, acadêmico e social do pesquisador ao tempo em que desperta nele a habilidade de ouvir e perceber o outro durante suas falas, respostas e contribuições ao que está sendo exposto no encontro.

Esclarecido o conceito e a funcionalidade do dispositivo supramencionado, apresentamos abaixo o roteiro elaborado pelo pesquisador, cujo objetivo foi, principalmente, direcionar o tema, os objetivos, os tópicos a serem abordados e o funcionamento de cada encontro para Rodas de Conversa com os interlocutores.

Quadro 4 - Roteiro das Rodas de Conversas

Rodas de conversa		Objetivo geral: <i>analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso.</i>	
DATA	Tema	Objetivos específicos da pesquisa	Etapas da mediação
11/04/2022	Apresentação do projeto de pesquisa	Apresentar o projeto de pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1.Modalidade: on-line (Meet); 2. Acolhida dos interlocutores; 3. Apresentação dos colaboradores e dos pesquisadores; 4. Apresentação da pesquisa, através de um folder descritivo; 5. Leitura e assinatura do TCLE pelos interlocutores da pesquisa; 6. Leitura e reflexão do texto: “Professores Apaixonados” (Gabriel Perissé) e rápida socialização; 7. Escolha dos codinomes dos interlocutores.
		Escolher o nome fictício de cada interlocutor através de sorteios	
		Orientar sobre as Rodas de Conversas, o Memorial e o TCLE.	
		Entregar os materiais	
19/04/2022	As concepções religiosas da prática pedagógica do professor da EB de ER	Identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidade: on-line (Meet); 2. Acolhida dos interlocutores; 3. Problematização da temática; 4. Discussão e reflexão em Roda: Como tornou-se professor do ER? Quais as concepções religiosas que estão fundamentando as práticas pedagógicas dos professores do ER da EB?(Questão Norteadora 1: <i>Quais as concepções religiosas que estão fundamentando as práticas pedagógicas dos professores do ensino religioso da EB?</i>)
24/04/2022	O processo de construção e profissionalização do professor de ER	Compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidade: on-line (Meet); 2. Acolhida das participantes; 3. Leitura Texto Bíblico: Romanos 12.7 e rápida Reflexão; 4. Esclarecimento e orientação da escrita do Memorial de Formação: Prof.ª Dra. Maria Divina Ferreira Lima; 5. Reflexão sobre a Profissionalização docente: Discussão em roda e reflexão (Questão Norteadora 2: <i>Como se deu o processo de construção da profissionalização docente do professor do ensino religioso da educação básica?</i>)
02/05/2022	As concepções religiosas do professor do ensino religioso que podem refletir na sua prática pedagógica	Descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidade: presencial (Sala 01 – PPGED/UFPI) 2. Acolhida com boas-vindas aos participantes. 3. Leitura e reflexão do texto: “As Ferramentas”; 4. Discussão em roda (Questão Norteadora 3: <i>Em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica?</i>) 5. Lanche, entrega das lembranças, finalização da roda

Fonte: O autor, 2022.

3.5.2.1 Narrativas das Rodas de Conversas

As Rodas de Conversas foram bastante significativas na pesquisa, porque facilitaram a interação e a participação dos participantes. Elas viabilizaram a elaboração de um trabalho coletivo, produtivo e que ampliou o conhecimento do objeto dessa pesquisa. Os temas discutidos nos encontros estão discriminados no quadro 4 e, partindo dele, podemos ampliar as discussões sobre cada encontro.

A primeira Roda de Conversa aconteceu na modalidade on-line, através do *Meet*, no dia 11/04/2022, com duração de 03 (três) horas intercaladas de 10 minutos de intervalo, das 14h30 às 17h30. Nesse primeiro encontro, iniciamos acolhendo os participantes e apresentando os pesquisadores. Em seguida, passamos a esclarecer o objetivo geral da pesquisa, que é analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da EB na prática pedagógica do ER.

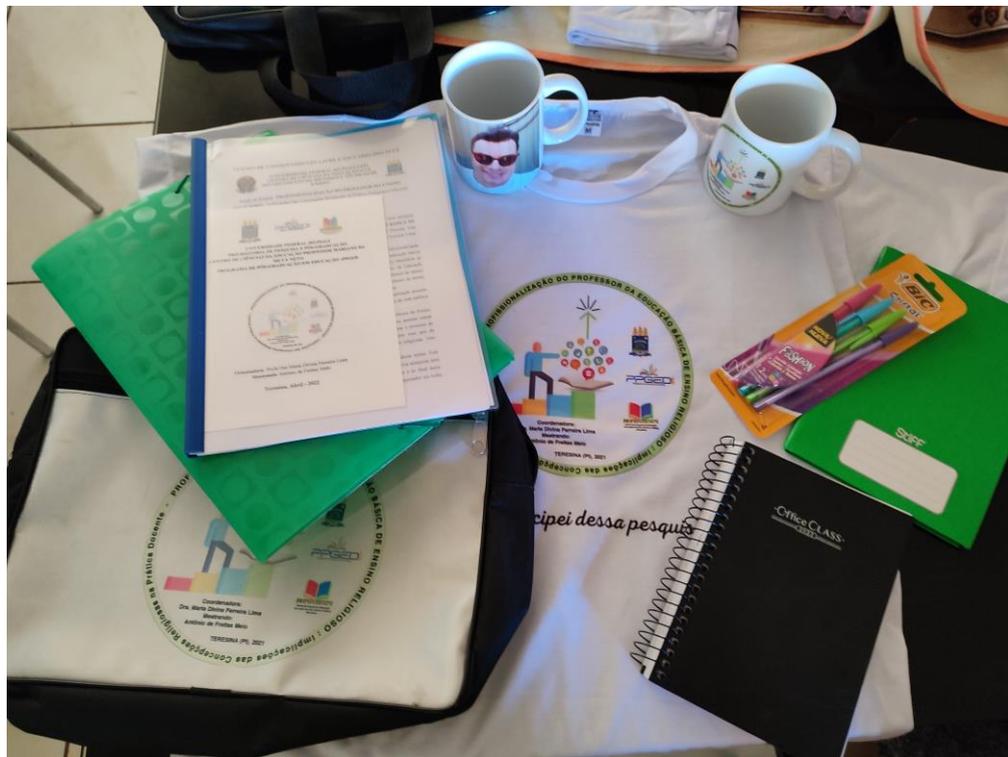
Os objetivos específicos propostos para este primeiro momento foram a apresentação do projeto, de forma mais detalhada, clara e objetiva, a escolha dos codinomes de cada interlocutor através de sorteios, a orientação sobre o funcionamento das Rodas de Conversa e como proceder na construção do Memorial de Formação, bem como esclarecer acerca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE e, por último, marcar um momento para entrega dos materiais.

Cada participante da pesquisa recebeu um kit contendo: I. Uma bolsa com o logo da pesquisa; II. uma cópia do Ofício nº 3.042/2021/GAB/SEMEC, com data de 12/08/2021; III. uma cópia da Ata nº 580 da Sessão do Exame de Qualificação de Dissertação do Mestrado em Educação, realizada por Webconferência no dia 19 de novembro de 2021, às 14h30; IV. uma cópia do Parecer Consubstanciado do CEP 5|12.290.601 e CAAE 51773221.4.0000.5214, com data de aprovação do dia 14 de março de 2022; V. uma cópia do Roteiro das Rodas de Conversas; VI. uma cópia do Roteiro do Memorial de Formação; VII. duas vias em cada pasta do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos interlocutores da pesquisa; VIII. um caderno de anotações; IX. uma pasta de polipropeno; X. uma agenda 2022; XI. um pacote com quatro canetas; XII. um pacote de máscaras para uso pessoal; XIII. o folder da pesquisa; XIV. uma caneca personalizada com o logo da pesquisa e a foto de cada participante; XV. uma caneca e camisa estilizada e personalizada com o logo da pesquisa.

A criação do logotipo da pesquisa, para uso nas bolsas e nos demais itens, foi motivada por orientação da professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima e efetuada pelo

pesquisador, com o objetivo de apresentar e entregar aos profissionais, participantes voluntários da pesquisa, um material bem organizado e mais agradável esteticamente. Já as camisetas e as canecas foram pensadas e confeccionadas pelo pesquisador, que arcou livremente com todas as despesas de material e confecção desses itens e dos que foram citados anteriormente, a fim de tornar a experiência de pesquisa única, personalizada e inesquecível. Além disso, todos os outros materiais mencionados e também as fotocópias dos arquivos (ofícios, atas, parecer, folder informativo, termo e roteiro de pesquisa) inseridos em cada kit foram custeados pelo pesquisador. A seguir, a fotografia de todos os itens que foram entregues a cada um dos participantes:

Fotografia 1 – Kit dos Participantes da Pesquisa



Fonte: O autor, 2022.

Durante a primeira Roda de Conversa houve a participação efetiva de todos os interlocutores. Inicialmente, foi realizada uma apresentação da pesquisa, partindo de sua temática, seus objetivos, sua justificativa e um pouco da fundamentação teórica. Também foi fornecida uma cópia da dissertação on-line, no grupo de pesquisa do *Whatsapp* e Grupo de Pesquisa no *Telegram*, para os interlocutores, a fim de que tivessem contato com a literatura até então produzida. Depois da apresentação e da explicitação da pesquisa, iniciamos a

discussão, momento em que cada um iniciou seus comentários acerca do objetivo geral e dos objetivos propostos na primeira roda de conversa.

Quanto à mediação das Rodas de Conversa, todas foram realizadas sob a supervisão do pesquisador, que procedeu com a acolhida dos interlocutores, a apresentação dos colaboradores e dos pesquisadores; a apresentação da pesquisa através de um folder descritivo que foi lido para todos, a leitura e a assinatura do TCLE pelos interlocutores da pesquisa e, por último, a leitura e a reflexão do texto “Professores Apaixonados”, de Gabriel Perissé, e sua rápida socialização.

Como resultado da socialização do texto pelos participantes, segue uma rápida apreciação das falas dos interlocutores. Débora considerou muito importante a reflexão de Gabriel Perissé, porque, segundo ela, todo professor apaixonado não está ali na sua profissão para simplesmente cumprir o protocolo de todo dia e dar aula, mas lecionar com amor, dedicação e empenho. Ela encerrou afirmando que se identificou com algumas partes do texto e deixou claro na sua fala que sabe que não vai mudar o mundo, mas tem a consciência de que, fazendo a parte dela, de modo eficiente e responsável, vai ajudar alguém a melhorar sua perspectiva de vida. A participante concluiu afirmando que não consegue se enxergar como uma professora que não tenha paixão ao ensinar.

Gabriel salientou que professores apaixonados estão sempre comprometidos no processo de ensino-aprendizagem e que são comprometidos também em fazer a diferença, não se conformando de modo nenhum em simplesmente atuarem como meros reprodutores de um sistema de continuísmo, mas agindo como atores de mudanças intensas nas vidas das pessoas que passam por suas mãos. Na visão de Gabriel, o professor tem sim uma grande responsabilidade de atuar como alguém que está sempre desejoso de ver o bem-estar dos seus alunos, através de um ensino sério e comprometido.

Miguel, ao comentar acerca do texto de Perissé, afirmou que conhecia um amigo seu, também professor, que reclamava do salário. Segundo ele, pediu a Deus que lhe desse a graça de falar com o colega, mas sem ofendê-lo. Ele afirmou que se ele estava insatisfeito, poderia fazer um outro concurso, para uma outra área que pagasse melhor, e deixasse a profissão de professor. Dito isso, o colega não mais reclamou na frente dele. Dessa forma Miguel deixou claro que está na profissão de professor do ER porque realmente gosta e procura desempenhar sua função com amor e dedicação. Dessa forma, expôs que acredita no ser professor do ER como uma forma de contribuição social, pois leva os alunos a se tornarem seres humanos melhores. O interlocutor também enfatizou que é importante e necessário ao ser humano o

contato com Deus e o desenvolvimento da fé, apesar da sociedade desumanizada na qual vivemos.

Rute se reportou ao texto dizendo que devido a “nossa paixão” de ser professor, “a gente continua na luta, que vai além do salário”. Salientou ainda que o professor exerce sua profissão com mais seriedade quando ele gosta mesmo do que está fazendo e se encanta com o que pode, através de sua formação, proporcionar aos alunos.

Josué salientou que o texto de Perissé, traz uma relevante contribuição acerca do real papel do professor na sala de aula e, segundo ele, demonstra a importância de não dar aula por obrigação, mas ter a firme convicção de que tem uma responsabilidade junto ao seu alunado, na tarefa de ser um professor que assuma o processo de ensino-aprendizagem como algo muito sério e que vai refletir na formação do alunado ao longo da vida. Segundo Josué, o texto reflete os dois lados: o do professor apaixonado e o do não apaixonado, também mencionou que, apesar das dificuldades, há muitas coisas que fazem com que ele continue a “ter gosto” pela profissão. No entanto, afirma ele, muitos há muitos profissionais que já estão cansados e não mais têm essa paixão, por causa da correria. Para ele, cabe ao professor a escolha de manter ou não essa paixão para que o ensino aconteça com qualidade.

Josafá se reportou ao texto afirmando que, quando os professores não têm mais paixão pelo que fazem, sua profissão ficará sem sentido, pois como poderá formar pessoas para a vida? O participante ainda destaca que essas pessoas, ou seja, os alunos, possuem sentimentos, histórias, emoções, e não são objetos ou coisas que não têm respostas ou reações quando provocadas através do ato de ensinar. O professor, portanto, deverá continuar acreditando que pode mudar o mundo de uma pessoa, apesar de não poder mudar o mundo em que a pessoa vive.

A segunda Roda de Conversa também ocorreu na modalidade virtual, pela plataforma *Meet*, em 19/04/2022, das 14h30 às 17h, com intervalo de 10 (dez) minutos. Nela, o primeiro o primeiro objetivo específico da pesquisa discutido foi identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da educação básica. Feita a acolhida dos participantes, iniciamos a discussão e a reflexão em roda, com base em dois questionamentos básicos para que os interlocutores pudessem compreender a problematização proposta acerca, especificamente, das concepções religiosas. As questões norteadoras foram: 1. Como você se tornou professor do Ensino Religioso?; 2. Quais as concepções religiosas que estão fundamentando as práticas pedagógicas dos professores do ensino religioso da educação básica?

A discussão foi iniciada com Gabriel, que possui formação em Licenciatura Plena em Ciências da Religião pelo Instituto de Educação Antonino Freire, é formado em Filosofia e pós-graduado em Docência do Ensino Superior e Ênfase em Gestão de Ensino na Educação Básica. Ele tem 37 (trinta e sete) anos, possui 13 (treze) anos de tempo de serviço na docência e também 13 (treze) anos de atuação como professor do Ensino Religioso, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Gabriel tem sua opção religiosa católica, mas deixou claro que não permite que essa opção interfira na sua prática pedagógica.

Ao apresentar como ingressou no magistério como professor do Ensino Religioso, fez uma retrospectiva de sua vida, deixando claro que sempre teve interesse e até uma certa paixão por estudar mais sobre a religiosidade. Foi quando começou a se aprofundar, buscando respostas para suas indagações pessoais. Seguindo nessa linha de consideração, Gabriel afirmou que, ao estudar a filosofia, despertou o interesse por estudar teologia para conhecer mais acerca da religiosidade humana. Segundo ele, essa vontade de fazer o Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião acabou se tornando uma paixão. Ao concluir o curso, logo surgiu a oportunidade de realizar um concurso para professor de Ensino Religioso pela SEMEC. O voluntário confirmou essa jornada de trabalho e experiência no ensino e proporcionou muito crescimento pessoal, profissional e até espiritual.

Quanto à questão de identificar as concepções religiosas, ele salientou que, hoje, poucos são os professores que ainda têm o hábito de deixar fluir suas opções religiosas na hora de lecionar suas aulas. Também destacou que a BNCC foi um marco bastante importante para o professor do ER nortear sua prática pedagógica e focar no que deve ser e fazer no processo de ensino-aprendizagem. Isso fica claro quando Gabriel fez referência a um enunciado da BNCC:

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. (BRASIL, 2020, p. 435).

Gabriel, ao fazer menção da BNCC e citar a Constituição Federal seguida da LDB 9.394/86, descreveu que, com a vinda do Lei do Ensino Religioso nº 9.475/97, a prática

pedagógica no ER adquiriu uma nova configuração, diferente daquela que vigorava antes, quando os professores poderiam ir à sala de aula e trabalhá-lo de modo confessional ou mesmo proselitista. Mesmo sendo católico, deixou claro que faz todo possível para agir como preceituam as diretrizes estabelecidas legalmente para o Ensino Religioso e fez outra citação da BNCC:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuam para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2020, p. 435).

Ao citar o trecho acima, Gabriel afirmou que, hoje, o ensino religioso não é mais trabalhado de modo confessional ou proselitista na rede pública municipal de ensino de Teresina e que existe um comprometimento por parte da SEMEC em deixar claro que o professor do ER tem sua autonomia na sala de aula, desde que não coloque em dificuldade os processos de ensino-aprendizagem, trazendo outra formação do ER que não seja a que é estabelecida pelas diretrizes do MEC. Por fim, mencionou como exemplo a BNCC que, segundo ele, veio contribuir significativamente para auxiliar o professor sobre o modo como deve conduzir a sala de aula e a forma como vai lidar com o Ensino Religioso.

Miguel foi o próximo a comentar acerca de como se tornou professor do ER e quais concepções religiosas fundamentam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Religioso da EB. Ele narrou que para ser professor do ensino religioso passou antes por uma outra graduação que foi Administração de Empresas pela UFPI. Por ser católico praticante, catequista e ministro da Eucaristia, sentiu a necessidade de fazer um curso teológico, ocasião em que a UFPI promoveu vestibular nas férias para preenchimento de vagas em bacharelado em teologia. Fez o vestibular, passou e concluiu o curso.

Quanto ao seu ingresso na docência como professor do Ensino Religioso, Miguel descreveu que foi por concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Teresina para suprimimentos de vagas para professores, inclusive professor do ER. Atualmente, é professor do Ensino Religioso pela rede municipal de Teresina (SEMEC) e leciona no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com uma carga horária semanal de 40 horas.

Para Miguel, embasado na sua experiência de sala de aula, muita coisa mudou até os dias atuais, principalmente no que concerne à forma como os professores do ER vêm lecionando suas aulas. Ele também, assim como Gabriel, tem a mesma perspectiva de atuar

conforme a legislação vigente, e não como professor que atuaria forjado apenas de suas concepções religiosas.

Quando comentou acerca de quais concepções religiosas fundamentam as práticas pedagógicas dos professores do ER da educação básica, ele percebe, com base nos seus encontros com outros professores para capacitações realizadas pela SEMEC, que a configuração do atual professor de ER é bem mais interativa com aluno, permitindo-lhe uma oportunidade de ter um olhar mais amplo sobretudo ao seu redor. O professor de hoje, por exemplo, pode fazer com que o aluno perceba aspectos de religiosidade nas novelas, nos filmes e nas séries durante as aulas, de forma bem mais espontânea, através da análise e discussões e desses títulos que estão presentes na rotina dos alunos. Com isso, ele pontuou que as concepções dos professores não são fundamentadas primeiro nas suas convicções ou crenças religiosas, mas no que o currículo ou as leis da educação estão dizendo sobre o modo como devem ser as aulas e a metodologia aplicável ao ER.

Após a participação de Miguel, Débora pediu a palavra para explicar como foi seu encontro com o ER. Segundo ela, tudo partiu do desejo de estudar teologia, o que a fez ingressar numa faculdade particular de Teresina no curso de Bacharelado em Teologia. Ao terminar o curso de teologia, foi aprovada numa seleção da SEMEC para professor celetista do Ensino Religioso. Quanto às concepções que estão fundamentando a prática do professor do ER, ela afirmou que tem a mesma visão de Miguel, de que não são as concepções religiosas pessoais, mas o que está previsto no currículo. Para ela, o professor, apesar de defender suas crenças, fundamentado em alguma religião, tenderá a não deixar que predomine em suas aulas o que acredita, mas terá, primeiro, que atender ao que diz a LDBEN, a Lei do Ensino Religioso, a Constituição Federal e, por último, a BNCC que se tornou uma referência para uma nova postura do profissional do Ensino Religioso.

O termo BNCC corresponde a Base Nacional Comum Curricular, e é um documento normativo criando com um conjunto básico orgânico e progressivo de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica de forma que garanta o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, como está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2020, p. 435).

A BNCC apresenta dez competências para a educação básica que têm como foco auxiliar o aluno no seu desenvolvimento e aprendizagem no âmbito educacional. Competência entendida na BNCC significa “[...] 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, 2020, p. 8).

Imagem 5 – Competências Gerais da Nova BNCC



Fonte: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

A intenção demonstrada pela BNCC é justamente alcançar as duas dimensões que o homem possui, que são a concreta e biológica, denominadas, respectivamente de imanência e de transcendência, que é a dimensão subjetiva, simbólica. Essa dimensão segundo consta na BNCC, possibilita ao ser humano entrar em contato com o outro ser humano (estabelecer seus relacionamentos interpessoais), se conectar com o seu mundo físico (a natureza) e conseqüentemente com as divindades que cada cultura ou sociedade têm como representação religiosa. Daí entender como iguais, mas diferentes.

Imagem 6 – Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental



Fonte: <https://www.jrcristofani.com/blog/as-competencias-de-ensino-religioso-no-bncc>

Assim sendo, a BNCC contempla o Ensino Religioso trazendo em seu bojo que esse ser humano possui “a percepção das diferenças (alteridades)”, que lhe dá possibilidades de fazer também a diferença entre ele (o eu) e o seu semelhante (o outro), e dessa forma ter o entendimento do “nós” e “eles”, porque as relações humanas acontecem numa produção dialógica e que “são mediadas por referenciais simbólicos, tais como crenças, convicções, valores necessários à construção das identidades” (BNCC, p. 438). E partindo desse entendimento é que são divididas as unidades temáticas para o Ensino Religioso.

Todas essas competências trazem novas possibilidades do professor ampliar seu conhecimento e utilizá-lo na transposição dos saberes na educação básica.

A próxima a entrar na discussão foi Rute que, diferente dos outros professores convidados para pesquisa, tem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e atua no magistério da educação básica há 08 (oito) anos no nível fundamental I. Rute é católica praticante, participando das atividades da sua igreja como catequista. Ela desabafou ao afirmar que, muitas vezes, a disciplina de Ensino Religioso na educação básica se torna mais uma disciplina sem muita relevância e quem sobressai na escola onde ela leciona são as disciplinas de Matemática e Português, por causa do SAEB. Para se entender um pouco do SAEB e de seu funcionamento, segue abaixo algumas informações do site do Governo Federal:

- O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.
- Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.
- O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.
- As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
- Realizado desde 1990, o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. A edição de 2019 marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- A fim de atender aos normativos educacionais vigentes, a transição para as novas matrizes está acontecendo de maneira gradual. Veja os principais marcos: **2019** - Estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC. **2021** - Implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes. **2023** - Testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC. **2025** - Testes para o ensino médio alinhados à BNCC (INEP, 2010, p. 01).

Diante do exposto, Rute deixa claro que, para efeito de ranking escolar, a preocupação com a disciplina do Ensino Religioso não existe, pois ela não tem efeito avaliativo junto ao MEC. Para a escola, portanto, ela se torna apenas uma disciplina complementar. Rute reiterou que não estava afirmando que a disciplina do Ensino Religioso não tenha importância para a formação do alunado. Ela atestou que segue as orientações quanto a lecionar os conteúdos, acompanhados pela coordenação pedagógica da Escola Municipal Escola Municipal Padre Ângelo Imperiali. Destacou ainda que é penalizada quando vai lecionar a disciplina porque não há material para fundamentar os conteúdos do Ensino Religioso. Ela deixou claro que para que sua prática pedagógica não sofra solução de continuidade, busca material em outras fontes de pesquisa e também com colegas.

Quanto ao questionamento “quais as concepções que estão fundamentado as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Religioso na educação básica”, ela salientou que hoje existe um cuidado por parte da SEMEC quanto a disciplina do Ensino Religioso para não a tornar algo solto e evitar que os professores fiquem apenas com suas concepções ou com uma concepção predominante para lecionar os conteúdos. Ela afirmou que, mesmo sendo católica, procura entrar na sala de aula de modo mais profissional, não “misturando as coisas” (segundo a própria declaração dela). Disse que procura seguir as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Religioso, cujos cinco eixos que ela trabalha são: as Culturas e Tradições Religiosas, as Escrituras Sagradas, as Teologias, os Ritos.

Rute chegou a mencionar que a própria existência do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo. Segunda ela, se é para existir diálogo, subentendemos a necessidade de abrir uma discussão para todos participarem e conhecerem as variedades de religiões que existem e suas significações sociais, até porque, sendo uma pedagoga, não se omite de promover a troca de saberes na sala de aula.

Rute procurou demonstrar na sua discussão estar alinhada às propostas e discussões atuais quanto à melhor forma de trabalhar os conteúdos do ER dentro da escola. Disse ainda que busca manter o respeito pelo alunado, que provém de realidades sociais diferentes, mas que detém sua religião. A participante considera a escola como o espaço ideal para o fluir de uma discussão sadia, pois o ambiente se torna um laboratório do saber. Relativa à fala de Rute, destacamos a citação Junqueira (2016, p. 9), que destaca alguns pontos importantes levantados pela participante:

Nesse ambiente escolar, onde gerações são formadas, se faz necessário considerar:

- os valores de cada família dos estudantes, com suas diferentes visões de mundo, práticas de convivência, e propriamente crenças, não necessariamente religiosas;
- a diversidade sociocultural da sociedade local, seus avanços e limites, suas contribuições e limitações;
- as regras que regem cada sistema escolar, com as escolhas necessárias (econômicas, pedagógicas, filosóficas, etc.), que estruturam as relações entre os pares que a compõe (governos, secretarias/sistemas, escolas, profissionais da Educação, estudantes, famílias);
- a personalidade do corpo discente, traduzida nas histórias pessoais, gostos, escolhas, conhecimentos, emoções, que influencia e é influenciada pelos tópicos apresentados anteriormente.

A partir da afirmação de Junqueira (2016) podemos identificar e selecionar algumas frases que são palavras-chaves no entendimento dele quanto ao ambiente escolar, a saber: “valores de cada família”, “os valores”, “diversidade sociocultural”, “regras que regem cada sistema escolar” e a “personalidade do corpo discente. Os “valores de cada família dos estudantes”, representam o legado que cada uma delas está a construir. Isto é, cada família tem uma carga ascendente de conhecimentos, hábitos, intenções, histórias de vida, que devem ser respeitadas, preservadas e incluídas na sala de aula. Para tanto, o professor deve ter a sensibilidade de reconhecê-las e trabalhá-las com cautela.

Outro fator importante é “a diversidade sociocultural da sociedade local”, pois cada aluno que é inserido numa escola faz parte de uma sociedade que detém uma diversidade sociocultural complexa. Nesse sentido, é consensual afirmar que ninguém é igual, e, assim, concluir que uma sociedade difere uma da outra. Até mesmo dentro de uma mesma sociedade a diversidade cultural é uma constante por diversos fatores, entre eles o local geográfico onde vive um determinado povo, as tradições, os elementos fortes dentro de uma etnia ou a absorção de novos valores provenientes de influências externas, como as mídias de comunicação.

Outro elemento que merece atenção no trecho retirado de Junqueira (2016, p. 9) são “as regras que regem cada sistema escolar”. Nesse viés, o discurso que permeia predominante nesse contexto e que todo professor deve saber é que a educação tem uma intencionalidade. Dessa forma, sempre que um professor entrar numa sala de aula, ele deve estar provido de uma consciência de que a escola é um espaço público, que recebe o público do seu entorno para uma educação formal. Assim, quando se trata de coletividade e aglomeração, a escola

possui suas regras internas, mas também regras que são estabelecidas pelo MEC, pela SEMEC e pelo Conselho Estadual de Educação – CEE.

Por fim, Junqueira (2016, p. 9), menciona a “pessoalidade do corpo discente, traduzida nas histórias pessoais, nos gostos, nas escolhas, nos conhecimentos, nas emoções, que influencia e é influenciada pelos tópicos apresentados anteriormente”. Este certamente é o ponto mais específico e determinante quando se trata de relações de ensino-aprendizagem na prática de um professor do ER, porque trata do que é o ser humano e de como a escola está voltada para uma educação formal, para o seu tempo presente e para o futuro. Assim, concluímos que o professor deve também estar apercebido e agir em conformidade com a visão da escola.

Retornando à sequência de falas, Josafá, ao ser questionado sobre como se tornou professor do ensino religioso, relatou o seguinte:

Sou Bacharel em Teologia, formado pelo Seminário Teológico do Nordeste em Teresina, instituição ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil. Fui ordenado ao ministério da Palavra no dia 30 de dezembro de 2007, a partir de quando iniciei minha carreira ministerial. Estive afastado dessa atividade desde 2018 e retornei em dezembro de 2021. Por causa desse afastamento, precisei buscar recursos financeiros para sustento familiar. Havia validado meu diploma de Bacharelado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo no ano de 2009, alcançando uma formação superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Fiz um seletivo da SEMEC para professor substituto em 2019 e obtive êxito na classificação, tendo sido chamado para ministrar aulas a partir de janeiro de 2020. Desde então, por dois aditivos, permaneço atuando em sala de aula até 2022.

Com essa resposta, percebemos que Josafá completa, no ano de 2022, dois anos de experiência como professor de Ensino Religioso da rede pública municipal de Teresina. Ele afirmou que, inicialmente, no Ensino Religioso, havia um único viés direcionado à crença da Igreja Católica Apostólica Romana, mas que, com o passar dos anos, surgiram formações de ER que contavam com a participação de pessoas de outros credos. A partir de então, segundo ele, algumas reflexões começaram a surgir no sentido de tornar as aulas mais voltadas ao que as diretrizes da Lei de Ensino religioso 9475/1997 preceituam no Art. 33, que segue descrito abaixo:

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. (BRASIL, 1997)

Josafá, ao mencionar a Lei 9475/1997, comenta que, com a publicação dela, muitas discussões se iniciaram em todo o Brasil pelo FONAPER e, por último, uma aliada que surgiu mais recentemente foi a BNCC, a qual deu um enfoque nas diretrizes que são indicadas para o professor do ER abordar em sua prática pedagógica. Diante dessa reflexão, Josafá retoma sua fala e declara que, dessa forma, o professor do ER passa a ter mais referenciais para que não trate o Ensino Religioso como limitado a uma única confissão religiosa, mas sim vinculado a uma discussão aprofunda de análise do fenômeno religioso. Ele ainda ressaltou que o professor do ER, como todos os outros, precisa, sim, continuar em formação, pois seu território de conhecimento é bastante delicado, porque por mais que tente se desvencilhar, se não detiver um mínimo de formação, sua própria concepção religiosa acabará por influenciar sua prática pedagógica.

Segundo a narrativa dele, atualmente, com o respaldo da BNCC, há muitos avanços nessa área, pois o professor precisa fundamentar sua prática em algo concreto, ou seja, em um referencial legitimado, o que assegura uma abordagem melhor direcionada à pluralidade de crenças, ao que está dito no currículo, e não a sua opção religiosa. Josafá mencionou ainda um fato curioso: segundo sua narrativa, assim que iniciou suas aulas fundamentado nas diretrizes curriculares para o ensino religioso e na BNCC, houve uma resistência da coordenadora da escola, que insistia que ele trabalhasse apenas sob um viés religioso predominante no Estado do Piauí. No entanto, ele afirmou que cumprir essa determinação da coordenadora pedagógica seria um retrocesso e ir de encontro a sua formação e a tudo o que ele apreendeu sobre os aspectos da ética e também das diretrizes da BNCC.

Josué foi o último inserido na discussão. Em primeiro lugar, ele comentou acerca de sua formação de professor do ER, que iniciou com um curso de teologia por uma faculdade particular de Teresina e, logo em seguida, transferiu o curso para outra Instituição de Ensino Superior (IES) na mesma cidade. Deixou claro que sua experiência numa sala de aula se deu anteriormente, na Igreja a que pertencia, como professor da Escola Bíblica Dominical (EBD) e que, motivado por uma professora da mesma igreja, sentiu o desejo de fazer um curso superior de teologia. Cursou e concluiu também o curso de Pedagogia, como uma forma de complementar pedagogicamente sua primeira graduação, que foi um bacharelado. Depois,

surgiu um concurso para professor do município de Teresina pela SEMEC, e ele, aprovado em março de 2020, iniciou sua carreira profissional.

Quando questionado acerca de quais as concepções religiosas que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Religioso da EB, Josué afirmou que, atualmente, a rotina de um professor do ER está bem mais direcionada ao que a legislação educacional dispõe, diferentemente do que o que acontecia em anos passados, quando era tomada apenas a decisão de se lecionar na sala de aula conteúdos voltados para uma única opção religiosa. Em sua discussão, salientou que a BNCC veio “fundamentar” a prática do professor de ER com diretrizes para guiá-lo no percurso de suas aulas.

Josué concluiu sua fala nessa roda dizendo que, hoje, é um professor mais reflexivo e comprometido com o seu fazer pedagógico e que, antes de pensar em utilizar o espaço da sala de aula como um local para dissolver sua opção religiosa, transforma esse ambiente no local onde podem fluir discussões e trocas de saberes acerca do fenômeno religioso, tão presente no nosso Brasil.

A terceira Roda de Conversa aconteceu no dia 24/04/2022, pelo *Meet*, com intervalo de 10 (dez) minutos e com duração de duas horas. Ela foi iniciada com a acolhida dos participantes e, posteriormente, fizemos a leitura de um texto bíblico que se encontra no livro de Romanos capítulo 12 (doze), versículo 7 (sete): “Se é ensinar, haja dedicação ao ensino”. Após a leitura, o pesquisador fez uma rápida consideração acerca do ato de ensinar, mencionou que até na proposta da Bíblia encontramos recomendações do apóstolo Paulo para que todo aquele que segue a jornada do ensino tenha dedicação. Em seguida, foi iniciada a participação dos interlocutores e retomada, mais uma vez, a explicação e o lembrete da confecção do Memorial de Formação.

Em seguida, tratamos da construção da profissionalização do professor de Ensino Religioso da EB e, para isso, consideramos a finalidade da Roda de Conversa, que foi promover a discussão acerca do segundo objetivo da pesquisa: compreender o processo de construção da profissionalização do professor do Ensino Religioso. Isso posto, o pesquisador, para provocar a discussão do tema entre os interlocutores, levantou a seguinte questão: *Como se deu o processo de construção da profissionalização docente do professor do ensino religioso da educação básica?*

Débora abriu o momento de participações. Ela relatou que, ao entrar na sala de aula, sua personalidade, a persona e sua carga de formação teológica, acabou se fundindo numa só pessoa. Para ela, esses elementos são inseparáveis. Disse ainda que, de certa forma, quando ensina acerca de respeito, símbolos religiosos, ética, da educação ou até mesmo quando

cumprimenta os alunos, ao desejar “bom dia, boa tarde ou boa noite”, isso passa um pouco de sua concepção religiosa na sua prática pedagógica, por causa de princípios e tradições que estão contidos no cristianismo. Débora começa a questionar, por exemplo, “imagina se vários professores com outras concepções religiosas, até duvidosas, não vão passar também suas convicções na prática educativa? ” Assim sendo, Débora acredita que muitas dessas concepções influenciam na prática pedagógica do professor. Sua fala mesmo sugere que há, no mínimo, duas vertentes: a de concepções religiosas “até duvidosas” e a sua própria concepção religiosa, o que sugere certa rejeição às outras (ou a algumas outras) por serem consideradas, por ela mesma, indignas de credibilidade ou aceitação.

Débora continuou sua fala e provocou outro questionamento. Ela exemplificou que ensina ética e conhece o que é ética por causa do embasamento filosófico que adquiriu durante sua graduação. Depois questionou como professores que não são formados para o ER, diretamente, poderão falar sobre princípios éticos, se, na graduação deles, não existe esse saber específico inserido no currículo de formação. Nesse caso, ela salienta que sua opção religiosa conjugada com sua formação teológica lhe concedem maior respaldo e competência do que aqueles professores que não se apropriaram desse saber. Sendo assim, para ela, a concepção desses professores pode ser repassada aos alunos na prática pedagógica deles.

Dessa forma, Débora entende que, para se manter equilibrada enquanto professora do ER e não repassar, na prática pedagógica, sua concepção ou opção religiosa, ela mantém seu compromisso ético-profissional, os saberes da sua graduação, a sua formação continuada e, atualmente, o estudo da BNCC, como uma forma de manter o foco na prática pedagógica. Finalmente, afirmou seguir essa orientação: um objetivo de conhecimento, uma habilidade de ensino, um plano de aula e uma diretriz curricular.

Miguel pediu a oportunidade de fala e ratificou que tem de seguir mesmo as diretrizes para o ER, e, principalmente, a BNCC, que se tornou um referencial e que inibe até o mesmo o comportamento proselitista. Para ele, é necessário seguir tais diretrizes, porque ela pretende tornar mais técnico e funcional, considerando os eixos de trabalho em sala de aula e a opção religiosa que cada professor defende. Com isso, para ele, ela viabiliza o profissionalismo na prática do professor do Ensino Religioso. Miguel concluiu afirmando que é necessário que o professor tenha e mantenha seu compromisso com o aluno, pois isso garante a sua construção enquanto profissional do ER, ou, nas palavras dele, garante a autoconstrução profissional na prática pedagógica.

Após a fala de Miguel, Rute comentou que a escola é uma das principais instituições sociais, tendo em vista que, lá, o aluno é formado para a vida. Como professora do Ensino

Religioso, ela relata que, durante a pandemia da Covid-19, tinha que alimentar a plataforma digital, colocando as habilidades do ER como conteúdo lecionado. Com esse exemplo da sua vivência, Rute afirma ainda que “se eu alimento a plataforma digital com os conteúdos do ensino religioso, na prática, sou obrigada a lecionar para o meu aluno o que informei virtualmente, e não ficar complementando com aulas de português, matemática ou outra disciplina”. Citou também outro exemplo da sua prática, de quando foi lecionar o conteúdo de “celebrações religiosas”, e sentiu que não é formada especificamente para o ER devido à falta de domínio de certos assuntos teológicos e à carência do material acerca de “celebrações religiosas”. Ela relatou que, sempre que se depara com temas mais teológicos, precisa se debruçar nas pesquisas para encontrar subsídios e fazer, pedagogicamente, a adequação ao que o currículo solicita.

Rute afirmou que faz o possível, pela formação pedagógica que tem, para exercer sua função de professora do Ensino Religioso da forma mais profissional possível. Salienta que na sua prática pedagógica a questão do respeito ao próximo e dos valores são trabalhados até o 2º ano, com uma metodologia que procura alcançar alunos dos 6 aos 10 anos do ensino infantil, e que, com essa faixa etária, precisa de mais cautela e paciência, pois se trata de um público formado por crianças ainda imaturas. A partir do 3º ano (11 anos), trabalha os conteúdos do ER de outra forma metodológica, sem muita dificuldade, pois as crianças são mais maduras.

Rute ainda trouxe para a sua discussão a seguinte reflexão: “eu, como pedagoga, fico passando todos esses diversos materiais, me desdobrando para compensar, ao máximo possível, a não formação profissional como professora do ER”. Sobre a opção religiosa dela, que é católica, Rute deixou claro que tem muito cuidado de não focar apenas na sua religião, mas envolver uma socialização entre os alunos. Ela trabalha com a roda de conversa, como uma forma de troca de conhecimentos entre os alunos que são de outras religiões e, assim, procura ensinar o respeito que transparece entre o professor e todos os alunos da classe. Ressaltou ainda que, no momento da aula, mesmo sendo católica e não sendo uma teóloga, mas sim pedagoga, precisa ser polivalente e mantém uma ética profissional de fazer cumprir as diretrizes curriculares, como, por exemplo, as que estão previstas na BNCC.

No que diz respeito à discussão promovida por Rute, notamos que ela o seu lado ético-profissional, e não apenas o seu lado religioso, por opção religiosa. Isso ficou claro quando afirmou que, ao promover discussões e socializações através de Rodas de Conversas entre seus alunos sobre as diversas religiões existentes no mundo, não tem como alvo focar na sua própria religião, afirmando, por exemplo, que essa religião seria a melhor para eles escolherem e seguirem. Ao contrário disso, Rute seguiu com o objetivo de mostrar que os

“coleguinhas” podem conviver em sala mantendo o respeito, mesmo que tenham religião diferente. Fazendo assim, a participante demonstra que seu alvo maior na sala de aula tem sido promover o conhecimento, a troca de informações, o compartilhamento de valores e princípios que venham a contribuir com a formação individual de cada aluno.

Portanto, o que se deixou transparecer na fala de Rute foi o seu comprometimento com a ética profissional e com a disciplina do Ensino Religioso, pois ela demonstrou saber separar a “opção religiosa de Rute” da “professora Rute, de Ensino Religioso”. Em outras palavras, não entra na sala de aula imbuída do sentimento de que sua concepção religiosa é a melhor para os seus alunos, mas procura incluir várias outras religiões para uma compreensão holística do fenômeno religioso.

Gabriel, Josafá e Josué também comungam do mesmo sentimento ético de Rute. Josué, que é pastor evangélico, de linha pentecostal, vem de uma larga experiência como professor do ER, desde sua atuação como professor substituto da Secretaria Estadual de Educação/Piauí (SEDUC/PI) e, atualmente, como professor do ER no município de Caxias, no estado do Maranhão, e da rede pública Municipal de Teresina pela SEMEC, trazendo, portanto, para a sua prática pedagógica, uma *práxis* distanciada do ensino proselitista.

Assim como a professora Rute, Josué também salientou que procura cumprir o que preceitua a legislação educacional quando se trata de lecionar ER na educação básica. Além disso, mencionou a contribuição importante das formações que recebeu pela SEDUC, pela Secretaria Municipal de Caxias (MA) e pela SEMEC para a sua formação continuada. Também destacou que está ligado a um grupo de professores do ensino religioso nas redes sociais que, semanalmente, se comunicam para se atualizarem, compartilharem experiências e trocar saberes.

Josafá, mesmo sendo pastor de uma igreja evangélica, de origem presbiteriana, histórica e tradicional, diz que sua prática pedagógica não é centrada naquilo que ele acredita da religião, mas nas diretrizes do currículo que a SEMEC fornece e também nas diretrizes que a BNCC orienta para o professor do Ensino Religioso. Quanto ao questionamento sobre como se deu (ou ainda está acontecendo) o processo de construção da sua profissionalização enquanto professor do Ensino Religioso da Educação Básica, o interlocutor respondeu:

Posso afirmar que a construção de minha profissionalização enquanto professor de Ensino Religioso no âmbito da Educação Básica ainda está em processo. Digo isto, tanto quanto ao tempo da minha atuação como tal (em torno de dois anos e meio), como também, quanto às próprias mudanças que têm ocorrido nos currículos escolares em que a disciplina ganha cada vez mais um status, mais de formadora de conhecimento, do que de adequação à

uma ou outra corrente religiosa ou filosófica. Sendo assim, há muito ainda o que aprender para que o desenvolvimento dessa atividade se aproxime cada vez mais da excelência.

Destacamos, aqui, das declarações de Josafá, o trecho que diz “sendo assim, há muito ainda o que aprender para o que o desenvolvimento dessa atividade se aproxime cada vez mais da excelência”. Com isso Josafá demonstra que não se sente confortável com o nível de conhecimento construído e demonstra que aspira por aprender mais, com o objetivo de que a atividade de professor do Ensino Religioso se desenvolva e se aproxime cada vez mais da excelência.

O professor Gabriel, também com uma vasta experiência na área do ER, é de opção religiosa católica, mas foi observada, em todas as Rodas de Conversa, sua maturidade profissional. Tendo 13 (treze) anos como professor do Ensino Religioso, ensinando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, Gabriel, em todas as Rodas de Conversa, assumiu um posicionamento firme e ético. A exemplo do que fora exposto anteriormente, podemos mencionar sua participação quando passou a levantar questionamentos e reflexões sobre a relevância de, para ser professor do ER, o profissional assumir uma política educacional crítica, atualizada e que tenha embasamento nas legislações vigentes, e não simplesmente entrar numa sala de aula com uma visão fanatizada da sua religião. Para ele, não se deve, de modo algum, tornar a sala de aula um local mais parecido com uma liturgia que acontece numa igreja do que uma sala de aula, local onde se permite a criticidade, a análise, o diálogo, a socialização do fenômeno religioso e o compartilhamento daquilo que todas as religiões têm em comum: o respeito, a tradição com seus princípios e valores, seus ensinamentos que produzem bons hábitos.

Gabriel demonstrou que ele também se mantém na sua prática pedagógica assumindo uma postura profissional e ética e que vem fazendo todo possível para se manter como um profissional ao lecionar ER. Hoje, segundo ele, não existem mais as possibilidades de retroceder à formatação antiga de como eram lecionadas as aulas, sob a visão de uma única religião. Hoje, em sua perspectiva, como consequência da evolução das pessoas, das novas tecnologias da informação e com as mudanças constantes nas legislações para o melhoramento da educação, o professor em qualquer área do saber precisa se atualizar e manter seu compromisso profissional, senão fica reduzido ao passado.

Segundo Gabriel, a postura desejada para o profissional do ER na sala de aula é a de um mediador, que permita tratar os conteúdos através do diálogo, de discussões planejadas e,

por fim, do aproveitamento dos saberes que cada aluno traz com a sua opção religiosa. Asseverou que muitas vezes acontecem conflitos entre os alunos por causa de suas opções religiosas, mas pontuou que, nessa hora, procura dar ênfase ao respeito mútuo que devem ter uns para com os outros, que é um dos elementos comuns a todas as religiões.

Fazendo uma rápida consideração, acerca das falas dos 06 (seis) interlocutores, expostas e analisadas, o que se pode constatar é que os professores pesquisados detêm um comprometimento profissional bem firme e que, mesmo com suas convicções religiosas, procuram fazer da sala de aula o espaço para o diálogo religioso. Outro fator importante a considerar, vivenciando as Rodas de Conversa e acompanhando os interlocutores em suas falas, é a espontaneidade com que falam da Educação Religiosa e a convicção de que são professores e estão professores do ER. Também importa destacar que os 06 (seis) participantes são focados na sua profissão, zelosos enquanto educadores e atualizados quanto às mudanças que acontecem no campo de atuação deles.

A quarta roda de conversa, foi a única que aconteceu de modo presencial. Os participantes optaram por uma das Rodas de Conversa acontecer de forma presencial, respeitando todos os protocolos sanitários vigentes devido à pandemia da Covid-19. Sendo assim, a atividade aconteceu na sala 01 do PPGEC/UFPI, no dia 02/05/2022, no horário das 14h até as 17h30. A seguir, uma fotografia do pesquisador, com a sala já preparada para a acolhida dos participantes:

Fotografia 2 – Sala da roda de conversa presencial



Fonte: O autor, 2022.

Neste último encontro, seguindo o terceiro objetivo da pesquisa: descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do Ensino Religioso refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB, iniciamos a roda de conversa. Na oportunidade, recebemos 04 (quatro) participantes presencialmente e 02 (dois) pela plataforma virtual, *Meet*, realizada a interação através do uso do celular. Presencialmente, estiveram Débora, Miguel, Josué e Rute. Pelo *Meet*, foram Gabriel e Josafá.

Feita a acolhida de todos os participantes, foi realizada a apresentação de slides com o texto “A parábola das Ferramentas”. Em suma, a moral da parábola das ferramentas retratava que, ao invés das ferramentas se concentrarem nas suas falhas, fraquezas ou defeitos, deveriam focar mais nas suas habilidades e pontos fortes. Então, foi cedida a oportunidade aos participantes da pesquisa, a fim de iniciarem a discussão, comentando o que eles entenderam da parábola apresentada.

Miguel foi o primeiro a participar. Ele salientou que cada um tem defeitos, mas que, ao mesmo tempo, possui qualidades e habilidades que são importantes para a realização do trabalho pedagógico. Débora entrou na discussão, chamando a atenção de todos para o marceneiro, que entrou na marcenaria, pegou todas as ferramentas e começou a produzir um móvel útil e belo. Isso, para ela, representa a capacidade que o professor tem de saber utilizar, na sala de aula, as potencialidades que cada aluno possui. Acrescentou ainda que, além do professor, outros atores da educação como, por exemplo, pedagogos e o diretor, são como marceneiros que precisam saber aproveitar o potencial de cada liderado que está sob sua responsabilidade, a fim de que a educação não sofra solução de continuidade. Miguel afirmou em seguida que a educação possui muitas deficiências, mas também possui muitas qualidades e potencialidades para mudar vidas, por isso precisa, sim, de um marceneiro habilidoso para realizar grandes prodígios.

Após Miguel, Rute levantou a mão e pediu para dar o seu posicionamento quanto à parábola das ferramentas. Sua análise recaiu sobre a “questão do outro”, isto é, o outro tem muito a nos oferecer. Exemplificou que aprendeu bastante durante as Rodas de Conversa, com a interação com os outros participantes da pesquisa, para ela cada encontro foi como uma atualização de saberes e também uma provocação para continuar se aperfeiçoando enquanto profissional da educação. Segundo Rute, cada integrante da pesquisa veio para somar com seus conhecimentos e compartilhar uma riqueza de experiências e saberes novos. Ela ainda destacou que “cada um de nós somos como que ferramentas e que temos papéis importantes

na sociedade, nas escolas que atuamos e na pesquisa que está sendo realizada, e que estamos aprendendo muito”.

Rute deu continuidade a sua fala afirmando que a prática do professor é a de buscar potencial no aluno assim como fez o marceneiro, ao juntar todas as ferramentas, e produzir também algo útil. Ela disse acreditar “que muitas vezes só buscamos defeitos nos outros, mas, no caso do professor, o seu diferencial está em buscar as qualidades que estão internalizadas e tornar o aluno útil”. Rute demonstrou empolgação durante a discussão e salientou que buscar a forma como o aluno vai estar ou de que forma o aluno vai lidar com que ele já conhece, na prática, é muito difícil. Mesmo assim, com base na sua experiência de sala de aula, afirmou que o professor é que tem que trabalhar o potencial do aluno. Nesse momento, Miguel complementou a fala de Rute afirmando que o próprio aluno desconhece o potencial que ele tem e que precisa de ajuda, orientação e motivação para descobri-lo.

Josué, em seguida, disse que é muito relevante o papel do professor na descoberta de cada potencialidade que os alunos possuem, além disso, concordou com a fala dos outros colegas da pesquisa, Débora, Rute e Miguel, dando enfoque à responsabilidade que cada professor tem nesse “ajuntamento” de cada aluno na sala de aula e no despertar neles sua inteligência e suas habilidades, a fim de fazê-los entender-se como parte do processo de ensino-aprendizado no ER. Josué pontou ainda ser importante o professor adquirir maturidade para saber que, como ser humano, ninguém é perfeito, no entanto, reconhecer que é possível enxergar qualidades, se colocar como o marceneiro e saber utilizar cada ferramenta para um fim proveitoso.

Após a fala de Josué, Josafá comentou que é interessante o processo de ensinar numa sala de aula, porque o professor estará diante de realidades diferentes. Cada aluno tem sua história de vida, dessa forma está em construção social. Nesse contexto, o professor surge na vida desses alunos como alguém que pode ajudar na descoberta de suas potencialidades. Para Josafá, cada aluno é um universo a ser explorado e, dessa forma, o “marceneiro”, que representa o professor capacitado, formado e instruído para conhecer cada “ferramenta” (aluno) que está em suas mãos, pode trabalhar para torná-lo melhor do que quando entrou na sala de aula.

Ainda segundo Josafá, o resultado final de convívio entre professor e aluno numa sala de aula ou um ambiente escolar, não deve ser entendido apenas como um momento de encontros para cumprir apenas o que está no currículo e seguir diretrizes pedagógicas - é isso também -, mas o professor deve tornar esses momentos de aprendizagens significativos à

medida que interage com as habilidades, os talentos e a inteligência de cada “ferramenta” (aluno).

Após a fala de Josafá, Gabriel, partindo das suas vivências na escola onde trabalha, traz sua contribuição para a última roda de conversa, dizendo que, para ser professor nos dias atuais, é preciso ser como esse marceneiro da parábola que, ao adentrar na marcenaria, a transforma numa oficina, conjugando as várias funções que as ferramentas possuem em particular, para obter um excelente trabalho. Diante dessa afirmação, Josafá arremata afirmando que o professor, sozinho, não tem nenhuma chance de consumir um processo de aprendizagem sem a “utilização” adequada de cada aluno, e vê o professor como um mestre habilidoso, treinado, que, a partir da sua graduação, também da sua formação continuada e das próprias experiências das práticas pedagógicas, sabe reunir, com muita perícia, esses potenciais presentes nos seus alunos, afinal, está com uma matéria prima que pode ter um futuro promissor.

Terminada a socialização da parábola das ferramentas, seguimos com a discussão em torno do terceiro objetivo da quarta roda de conversa: descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso refletem na prática pedagógica no contexto da EB. Colocando esse objetivo em forma de questionamento perguntamos: Em que aspectos as concepções religiosas determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica?

Inicialmente, Débora lembrou que já havia comentado numa das Rodas de Conversa anteriores que há um misto na personalidade do professor do Ensino Religioso quando ele entra na sala de aula: ele é pessoa, com sua religiosidade, com sua filosofia de vida, com sua visão de mundo, mas também é um profissional da educação que, no ato educativo, está como professor de ER. Dessa forma, Débora parte do pressuposto de que conta com sua bagagem formativa e afirmou que não permite que sua opção religiosa interfira na sua prática pedagógica, mas sempre deixa claro que há riscos, caso o professor não tenha uma base fundamentada na legislação educacional. Importante destacar que todos os 06 (seis) participantes mencionaram, durante as discussões, a BNCC.

Miguel, ao ser questionado sobre em que aspectos as concepções religiosas do professor do ER determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica, reafirmou na sua fala que, mesmo sendo católico, procura abranger todos os credos durante as suas aulas e isso através de uma metodologia que incorpora a análise de filmes, seriados, novelas, pesquisas na internet, o que transforma em uma roda de discussão entre os alunos.

Contudo, ele não descarta a preocupação, como cristão, com a presença de concepções de religiões animistas em títulos cinematográficos e novelas.

O animismo, como definiu Miguel, é aquela crença de que todas as coisas, incluindo pessoas, animais, características geográficas, fenômenos naturais e objetos inanimados, têm um espírito que os conecta uns aos outros. O participante afirmou que procura trabalhar apresentando esse entendimento como originado da concepção popular, mas que, respeitada a crença, apresenta elementos negativos. Miguel afirmou ainda que, com isso, não tem a intenção de anular a discussão sobre religiões ou seguimentos considerados estranhos, mas procura orientar que isso faz parte de certas culturas específicas e que não interferem na opção religiosa de nenhum deles.

Rute, seguindo a mesma linha de Miguel, afirma que “eu sei das minhas concepções religiosas. Eu sei que tenho que seguir o currículo, PCNERS, BNCC, mas quando vou falar de respeito, fraternidade, amor ao próximo, ética, nesses pontos os alunos vão perceber minhas concepções religiosas, sim, e que nesse caso minha prática religiosa será influenciada pela minha opção religiosa”. Rute deixou evidente que sua prática profissional é, às vezes, influenciada pela crença pessoal, mas esclareceu e pediu que fosse registrado que em nenhum momento fez ou tem a intenção de fazer proselitismo da sua opção religiosa na sala de aula. Para ela, isso seria quebrar o seu compromisso ético-profissional declarado quando fez seu juramento de colação de grau em Pedagogia.

Ao participar Josafá, constrói sua discussão afirmando que, na atualidade, a prática pedagógica sofre influência direta ou indireta da construção ideológica dos profissionais da educação. Não é diferente, para ele, em relação à formação religiosa dos que atuam no Ensino Religioso. Quer queira, quer não, essas concepções terminam por direcionar a prática pedagógica à medida que elas impulsionam também outras práticas do dia a dia. Nem sempre o profissional da educação consegue se desvencilhar de suas concepções religiosas, isentando a sala de aula da influência pessoal. Para ele, o maior desafio tem sido o de cumprir com o currículo da disciplina, buscando essa adequação, sem permitir a utilização do ambiente escolar para fazer qualquer tipo de inserção de conceitos religiosos ou dogmáticos atrelados a sua formação religiosa.

Quanto a descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso refletem na prática pedagógica no contexto da EB, Josafá afirma que refletem diretamente no repasse dessas concepções dentro da sala de aula. De acordo com o participante, quando não há uma noção correta do distanciamento entre a formação religiosa e a profissionalização da atividade de professor enquanto promotor do conhecimento,

certamente haverá tentativas de proselitismo ou catequização ou ainda a priorização de suas concepções em detrimento de outras concepções religiosas ou filosóficas.

Gabriel, por sua vez, ao ser indagado com a mesma questão citada no parágrafo anterior, afirmou que elas podem enriquecer a transposição dos conteúdos, pelo acervo de conhecimento do professor, enquanto currículo oculto, porém, o professor estará em sua prática sujeito a seus planejamentos, ministrações e avaliações de aulas. De igual modo, para eles, o professor também deve, nos projetos que desenvolve com seus alunos, seguir o direcionamento religioso definido em colegiado e registrado em documentos oficiais da unidade ou instituição que atua como professor de Ensino Religioso.

Josué, que é professor de ER da rede municipal de Teresina (PI) e de Caxias (MA), tem uma linha de entendimento muito parecida com a de Gabriel. Pela experiência que possui como professor do ER e sendo de opção religiosa evangélica, respondeu de modo aparentemente tranquilo ao questionamento de como as concepções religiosas do professor do ensino religioso determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica. Josué expressa que as suas convicções religiosas tendem a interferir ou influenciar na prática pedagógica, através do caráter e da personalidade dele, enquanto pessoa. Isto é, ele, como uma pessoa, e não como um profissional da educação religiosa, pois, nesse caso, cabe ao professor saber diferenciar quem é o “Josué evangélico”, no seu espaço de culto e adoração, e quem é o Josué enquanto professor do Ensino Religioso.

Josué foi bem objetivo na sua colocação afirmando ainda que, mesmo tratando de diferentes assuntos envolvendo outras religiões diferentes da que professa, por exemplo, não perde o foco de seu comprometimento enquanto professor. Ele afirmou que tem consciência de seu compromisso ético com a sua profissão e que não cairia em contradição com o que aprendeu nas suas graduações, especializações, nas formações pedagógicas que participou, nas próprias experiências na sala de aula e também com a BNCC.

Após as discussões, o pesquisador agradeceu a cooperação de todos os participantes e, depois de alguns comentários positivos deles acerca dos encontros, deu por encerrada a sequência de Rodas de Conversa, mas não sem avisar, uma vez mais, sobre a importância da entrega do Memória de Formação dentro do prazo já estabelecido, para que procedesse com a análise dos dados. Encerrado o quarto encontro, o pesquisador ofereceu aos convidados um lanche, custeado por ele para efeito de agradecimento aos profissionais que se dispuseram a ajudá-lo. A seguir, a imagem da mesa de lanches para os interlocutores.

Fotografia 3 – Mesa para interlocutores



Fonte: O autor, 2022.

Ainda sobre as Rodas de Conversa, ressaltamos que, durante a exposição das falas através das Rodas de Conversa, que foram bem descontraídas, cada interlocutor deixou fluir um pouco tanto do seu lado pessoal quanto do profissional. Foi uma experiência agradável pelo fato de que, no momento da exposição de suas colocações em relação ao objeto da pesquisa ou em relação aos objetivos geral e específicos, as conversas tomaram uma dimensão maior. Assim, foi possível perceber que todos sentiam a necessidade de contar suas histórias e experiências profissionais. Concluímos que a experiência das Rodas de Conversa, on-line e presencial, proporcionaram ricos momentos de convivência, troca de experiências.

Acreditamos que a pesquisa, por ter sido executada durante um momento de Pandemia da Covid-19 e ainda no período de uma greve de professores da rede municipal de Teresina, viabilizou o diálogo e até mesmo desabafos acerca de questões que poderiam ter sido melhoradas. Alguns professores, por exemplo, mencionaram os salários que poderiam ter sido melhor ajustados e, outros, benefícios que não foram incorporados à categoria. Portanto, este foi um momento de escuta, durante o qual o mediador da pesquisa atuou, não apenas como pesquisador e analista, mas sobretudo como um amigo, disposto a ouvir as confidências e acolhê-las de modo respeitoso e gentil.

3.6 Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdos conforme a abordagem qualitativa, demasiado proveitosa na compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos no material a ser analisado. A esse respeito, para Lejeune (2019, p. 27):

[...] a pesquisa qualitativa desenvolveu-se paralelamente à maturação das ciências humanas. Nenhum manifesto programático a fundou de uma vez por todas. Ela tem-se, antes de mais, definido e singularizado por um conjunto de dicas e de boas práticas. [...] A pesquisa qualitativa exclui a quantificação. Demarca-se assim da análise de conteúdo que se propõe, desde o perigo entre as duas guerras, objetivar a análise de textos ao aplicar-lhe tratamento estatísticos. Se esta técnica quantitativa goza de uma legitimidade real, nem todas as pesquisas qualitativas se reconhecessem necessariamente nela.

Como mencionado acima por Lejeune, a pesquisa qualitativa caminha paralelamente ao amadurecimento, à experiência e ao progresso que as ciências humanas têm alcançado, fazendo-a, assim, tão merecedora de ter sua própria natureza e seu espaço de existir e atuar. O autor citado afirma que “pesquisa qualitativa exclui a quantificação”, exatamente por ter seu mérito próprio de ser e existir por si mesma no campo das pesquisas científicas.

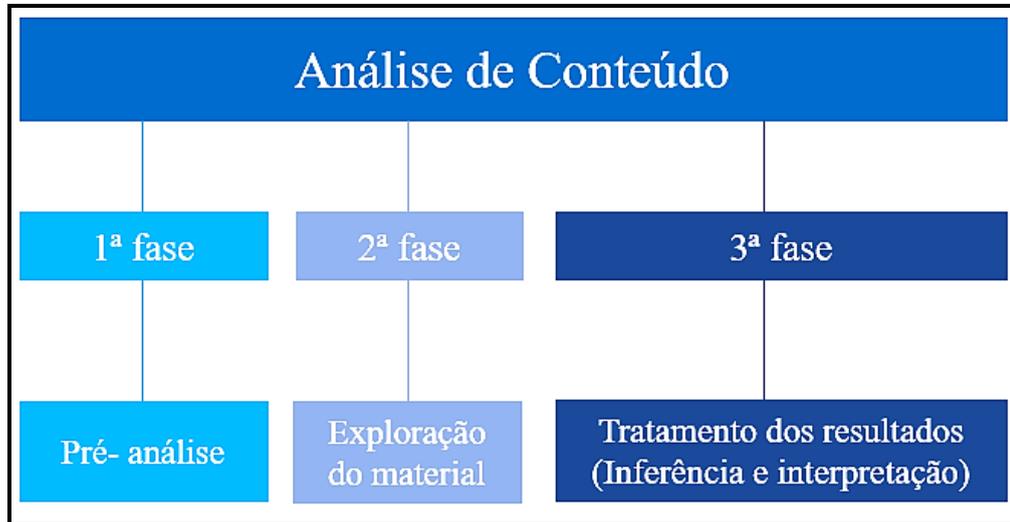
Para a análise de conteúdo estão previstas três fases a percorrer: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira fase, pré-análise, consiste na organização do material coletado na pesquisa de campo. Nesse momento, o pesquisador terá contado com os textos que subsidiarão a pesquisa e o material coletado que, no caso dessa pesquisa, foram os vídeos das Rodas de Conversa e seus registros e o Memorial de Formação produzido por cada participante.

A segunda fase, exploração do material, é o momento de ler e reler todo o material coletado, buscando a compreensão deles para, então, ingressar na terceira fase que é o momento de tratar os resultados. Conforme Rampazzo (2005), o objetivo principal de uma pesquisa é a análise e a interpretação dos dados, pois é a partir dela que se defende uma tese e, como afirma Machado (2020, p. 117), “quando existe uma relação direta entre os dados obtidos e o referencial teórico, a interpretação ganha respaldo e sentido”.

Diante disso, as análises foram organizadas em categorias e subcategorias conforme os objetivos da pesquisa, visando relacionar as falas obtidas a partir das Rodas de Conversas e dos Memoriais de Formação aos dados coletados na pesquisa bibliográfica. A seguir, uma

figura que apresenta a hierarquia e a sequência das etapas da análise de conteúdo.

Figura 1 – Análise de Conteúdo



Fonte: O autor, 2022.

Após a identificação, todos os dados coletados foram organizados e classificados em categorias, pois, para Bardin (2009, p. 117), "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". Sendo assim, a categorização busca sintetizar as ideias semelhantes bem como as divergentes fazendo as conexões entre os dados coletados pelo pesquisador e o referencial teórico, o que dará sustentação à análise das informações e às interpretações do pesquisador.

Por ser pesquisa bibliográfica e de campo, as análises assumiram uma abordagem qualitativa. Sobre isso, Marconi e Lakatos (2011 p. 269), esclarecem que "o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados". A pesquisa, portanto, assumiu uma formatação predominantemente qualitativa, pois sobressaem a discussão das falas registradas nas Rodas de Conversas e na escrita do Memorial de Formação.

Nesse estudo, foram analisadas as narrativas de cada participante com seus registros, totalizando 06 (seis) interlocutores. Sobre a pertinência das narrativas, Clandinin e Connelly (2015) destacam que a vida humana é pautada na educação. Para ele os educadores se interessam por vidas, que só podem ser realmente entendidas através das narrativas. Dessa forma, elas são relevantes na pesquisa em educação, já que estão envolvidas pessoas que

são observadas, entrevistadas ou, como no caso da pesquisa em questão, postas a dialogar sobre suas experiências pessoais e profissionais, por meio de Rodas de Conversa e da escrita de um Memorial de Formação. Por esse motivo, os dados registrados através da participação dos interlocutores passaram por uma interpretação para serem alocados no relatório final da pesquisa, bem como em suas conclusões finais.

Quanto à escrita, tanto do Memorial de Formação quanto do relatório final da pesquisa, ressaltamos, fundamentados em Ricouer (2005, p. 45), que ela “suscita um problema específico, já que não é apenas a fixação de um discurso oral prévio, a inscrição da linguagem falada, mas é pensamento humano diretamente trazido à escrita sem o estágio intermediário da linguagem falada”. Sob esse viés, ela é a manifestação viva de uma “significação” que pode não ser tão bem compreendida quando interpretada, surgindo a necessidade de um trabalho de leitura e releitura para a interpretação dos registros feitos.

Ainda segundo o mesmo autor, a escrita toma lugar da fala e é exatamente aqui que surge o papel do intérprete, do hermeneuta, cuja função é fazer, de forma bastante cuidadosa e rigorosa, a interpretação do material escrito. Ele deve agir com muita atenção, cuidado e sensibilidade no tratamento das informações coletadas de terceiros, pois “o significado autoral torna-se justamente uma dimensão do texto na medida em que o autor não está disponível para ser interrogado”, e, assim, sem a participação do autor do texto, o próprio pesquisador tomará, automaticamente, a posição deste. Todavia ressaltamos que, no caso dos registros coletados nos memoriais de formação, por exemplo, pesquisador e pesquisado devem assumir uma relação dialética na construção da escrita enquanto estão juntos no processo de investigação dos fatos, para, depois, não ocorrer interpretações equivocadas ou afirmações nos registros que não aconteceram (RICOUER (2005, p. 48).

Além disso, para a análise dos dados, consideramos a clareza e a coerência dos registros. Isso porque “quando o texto não responde, então tem um autor, e já não um locutor”. Dito de outro modo, Ricouer (2005, p. 48) entende que, se no texto não houver o claro registro dos fatos, enquanto ainda estão presentes pesquisador e pesquisado, e existindo lacunas na escrita, a responsabilidade autoral passa a ser inteiramente do pesquisador. Dessa forma, negativa ou positivamente considerado, o pesquisador assume não mais a figura de locutor, mas de autor.

Ante o exposto, percebemos, no ato da pesquisa de campo, a necessidade da aplicação da rigorosidade científica na condução da pesquisa, pois ela detém uma seriedade e uma complexidade diferenciadas por envolver pessoas reais, detentoras de sua vida pessoal, seu mundo, seu comportamento e tantos outros fatores que lhe são inerentes, os quais foram

preservados por elas dentro de si mesmas e que, ao serem expostos, devem ser tratados com muito cuidado, respeito e responsabilidade.

No espaço das Rodas de Conversas, mesmo sendo este um contato predominantemente virtual com os interlocutores, especialmente nas três primeiras rodas, notamos, no andamento da pesquisa, um sentimento coletivo de muita responsabilidade com as histórias, as experiências, os sentimentos vivenciados numa vida real de trabalho como professores do Ensino Religioso. Nelas, todos os interlocutores vivenciaram uma mistura de emoções e sentimentos provenientes do seu fazer pedagógico e da construção de vida profissional como professores do ER.

Assim sendo, o momento da observação foi algo singular, por carecer de muita atenção não somente ao que era dito, mas também ao que ficava subtendido nas expressões, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, na entonação de voz de cada participante. Isso porque, embora o foco desse estudo não seja a gestualidade dos professores, todos os detalhes precisaram ser percebidos e anotados. Tal posicionamento se justifica pela existência de sentidos que habitam exatamente nas entrelinhas daquilo que é dito ou escrito e que não pode passar despercebido por parte do pesquisador, simplesmente por não ter dado a devida atenção aos acontecimentos particulares de cada participante ou mesmo pela falta sensibilidade de seu olhar excessivamente técnico.

Portanto, os resultados dos dados qualitativos para serem bem-sucedidos devem atender a critérios bem definidos, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 150), os resultados de um estudo de observação, onde estão presentes participantes, são exitosos quando se fundamentam “nas notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”.

3.7 Aspecto Ético da Pesquisa

No que concerne à ética da pesquisa, consideramos as diretrizes do Comitê de Ética da UFPI, pela Resolução 466/2012, na qual estão pontuados os elementos de suma importância para a segurança do pesquisador, inclusive quando se trata de um estudo envolvendo seres humanos como seu objeto de pesquisa e os sujeitos participantes. Tal documento tem o intuito de preservar as pessoas que participaram da pesquisa quanto a sua identidade, sua integridade bem como a liberdade de participar ou deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo, por qualquer motivo. Há ainda a questão voltada à preservação da

também da saúde mental, caso haja algum constrangimento, conforme previsto na lei 466/2012.

Por esse motivo, cada participante desse estudo assinou um Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TCLE, para participação das Rodas de Conversa que, ao todo, somaram um total de 04 (quatro) encontros. Posteriormente, as narrativas, registradas cuidadosamente para preservar a integridade das informações, serviram de base para as análises dos dados qualitativos da pesquisa em questão.

Os interlocutores foram previamente informados de que sua participação seria bastante significativa. Assim, todos eles contribuíram livremente para que o objeto de pesquisa fosse melhor compreendido na prática. Foi esclarecido também que a pesquisa apresentava riscos mínimos aos participantes, contudo caso se sentissem psicologicamente incomodados, imediatamente seriam assistidos por um profissional que estivesse ao alcance de suas demandas pessoais. Felizmente não houve nenhuma falha no decorrer da pesquisa no que diz respeito ao procedimento de coleta de dados ou qualquer acontecimento que fugisse à normalidade durante todos desde a captação dos participantes até a finalização dos encontros para a coleta de dados.

Quanto às Rodas de Conversas, os encontros atenderam às etapas previstas na pesquisa. Contudo, o último, especificamente, que foi na modalidade semipresencial, com 03 (três) participantes on-line, pela plataforma *Meet*, e 03 (três) participantes na modalidade presencial, na sala número 01 do PPGED da UFPI, os encontros atenderam às etapas previstas na pesquisa, contudo, o último, especificamente, atendeu à solicitação de alguns participantes, que desejaram houvesse um encontro presencial.

Dessa forma, fizemos contato com a Professora Dra. Josânia Lima Portela Carvêlhedo, coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas – NUPEFORDEPE, que providenciou uma sala no PPGED, e, então, foi realizada a quarta Roda de Conversa. No dia do encontro, ela, pessoalmente, foi recepcionar os participantes presentes com boas-vindas e em nome da Professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima. Seguindo um padrão ético, nada foi realizado sem o consentimento ou concordância dos participantes.

Salientamos ainda que, devido ao período de pandemia da Covid-19, procuramos, principalmente neste encontro, cumprir todas as regras de sanitização, tanto aquelas estabelecidas pelo Governo do Estado quanto pela Prefeitura Municipal de Teresina, através dos seus órgãos competentes. Foram observados os cuidados como: distanciamento, uso de máscara e uso de álcool em gel 70%.

Quanto à identificação dos interlocutores, os nomes fictícios escolhidos foram de personagens bíblicos e a escolha se deu através de sorteio, como uma forma de preservação das informações por eles fornecidas e que serão mantidas em sigilo pelos pesquisadores responsáveis.

Por envolver pessoas, os dispositivos utilizados foram Rodas de Conversa e Memorial de Formação, para isso o pesquisador procurou ser ético, atendendo ao que dispõe as orientações do Comitê de Ética, regido pelas disposições legais, conforme as Resoluções 466 e 510 para esse fim. Foram observadas as diretrizes que seguem abaixo para os interlocutores ficarem cientes de todo o processo que iriam percorrer na pesquisa:

1. **Procedimentos:** A participação nesta pesquisa consistiu na escrita de Memorial de Formação sobre o tema, com a devida autorização.
2. **Riscos:** Não houve nenhuma intercorrência. Foi deixado claro que, se o participante sentisse algum tipo de constrangimento ou incômodo, em qualquer fase da pesquisa, tinha plena liberdade para se ausentar ou desistir do estudo, sem nenhuma penalidade jurídica. Foi garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo, caso surgisse algum problema dessa natureza.
3. **Benefícios:** Indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para a reflexão sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas ao desenvolvimento do trabalho docente, assim como ao processo de formação continuada.
4. **Sigilo:** Concernente aos participantes, eles foram identificados através de codinomes, cuja categoria “nomes bíblicos” foi escolhida pelos próprios interlocutores, sendo garantido, pelos pesquisadores responsáveis, a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos), de modo que os pesquisadores responsáveis se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da identidade dos interlocutores, como estabelece a Resolução 466/2012, que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.
5. **Autonomia:** Livre acesso a todas informações e esclarecimentos adicionais sobre o

estudo, ou seja, tudo o que o participante precisasse ou precisar saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Inclusive, podendo recusar ou retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

- 6. Remuneração e Ressarcimento:** A pesquisa foi voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Para todos os gastos financeiros em virtude da participação neste estudo, houve ressarcimento, em dinheiro, dos valores, conforme apresentação das notas das despesas geradas com deslocamentos e outros dos participantes.

Uma vez feita a leitura do TCLE, todos os interlocutores tiveram a oportunidade para questionamentos ou esclarecimentos. Dos 06 (seis) participantes, somente 02 (dois), Débora e Miguel, pediram melhores explicações quanto aos riscos e ao sigilo. Na oportunidade, deixamos claro que, se houvesse algum tipo de risco, ficaria a cargo do pesquisador arcar com a assistência psicológica. Quanto ao sigilo, ficou esclarecido que, sob hipótese alguma, nenhum deles seria exposto, como acordado no TCLE. Isso posto, passaremos às análises.



SEÇÃO IV: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: quais implicações revelam os dados da pesquisa?

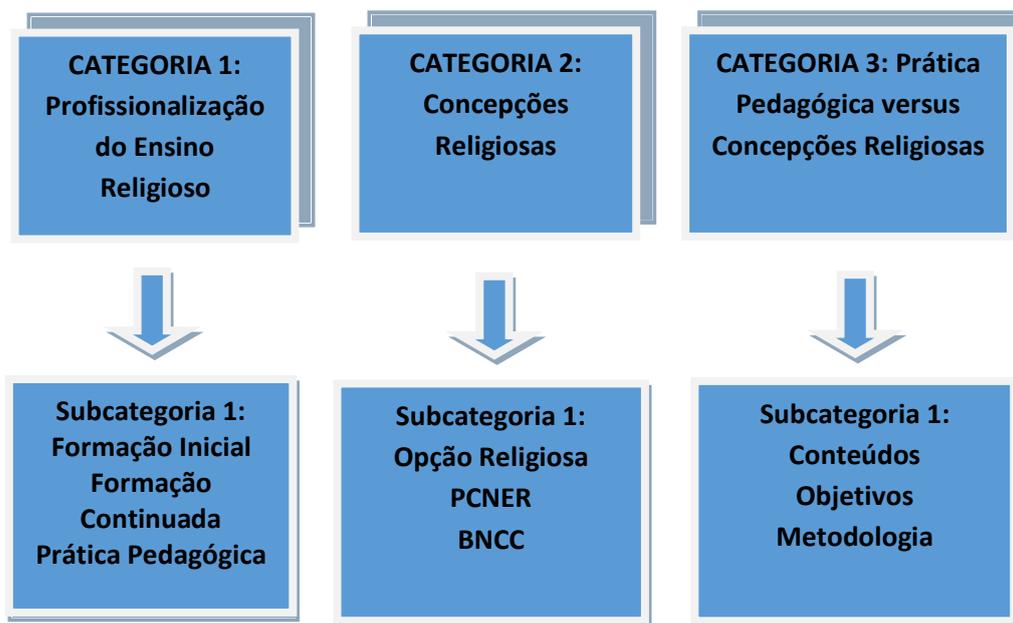
4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: quais implicações revelam os dados da pesquisa?

A pesquisa empírica, também conhecida como pesquisa de campo, pode ser entendida como aquela que exige a comprovação real de algo, principalmente por meio de experimentos ou observações, em um contexto específico, para coletar dados em campo. Ela é usada para ancorar e justificar o que é apresentado conceitualmente no nível empírico ou, em outros casos, observações e experimentos empíricos fornecem dados para sistematizar uma teoria (TUMERO, 2019).

Conforme Araújo (2014), um dos grandes problemas que o Ensino Religioso apresenta é a prática do ensino confessional, ainda visto nas salas de aula, que contraria as próprias legislações existentes no sistema de ensino dos estados. Isso ocorre pela falta de professores da área específica em muitas escolas, nelas o ER é entregue para professores de outras disciplinas, visando apenas cumprir uma carga horária, o que dificulta os aprofundamentos necessários ao estudo dessa matéria de grande relevância, inclusive, para a construção da identidade do aluno e o reconhecimento de suas raízes sociais, culturais e históricas.

Diante disso, esta seção apresenta a análise dos dados obtidos através das narrativas construídas nas Rodas de Conversa e nos Memoriais de Formação produzidos por cada um dos interlocutores. Buscamos a compreensão e a interpretação das falas apresentadas nos instrumentos já mencionados. Em vista disso, de acordo com os objetivos específicos, com base nas discussões das Rodas de Conversa e também nos Memoriais de Formação produzidos pelos interlocutores, foram elaboradas 03 (três) categorias empíricas para a análise e discussão dos resultados nessa seção.

A figura 2 (dois) trata das categorias e subcategorias resultantes dos dados coletados para a pesquisa através dos instrumentos utilizados, a saber Roda de Conversa e Memorial de Formação. Tais categorias e subcategorias servirão para a melhor organização dos dados da pesquisa e também para a compreensão do que foi alcançado a partir dos objetivos específicos previamente definidos para esse estudo. A seguir, a figura que as apresenta.

Figura 2 – Categorias Empíricas da Pesquisa

Fonte: O autor, 2022.

Isso posto, passemos à análise de cada uma das categorias, de acordo com a ordem apresentada na figura, para a melhor compreensão das informações coletas durante as Rodas de Conversa e por meio da leitura do Memorial de Formação produzido por cada um dos participantes deste estudo.

4.1 Categoria I: Profissionalização do Ensino Religioso

A profissionalização dos docentes da EB no Brasil é dependente de políticas educacionais. Em se tratando do Ensino Religioso, as mudanças instituídas ao longo do percurso histórico da disciplina, sem uma definição precisa de parâmetros curriculares e sem políticas voltadas para a área, dificultam o processo de profissionalização dos professores do Ensino Religioso como assevera Lins (2013) ao afirmar que é o ensinar que difere o professor dos demais profissionais. Mesmo tendo assumido diversas formas na história educacional do país, a função de ensinar, aos poucos, foi sendo estruturada, até termos a atividade do professor reconhecida, o que o torna um profissional com uma identidade bem definida.

A profissão, portanto, exige um profissional habilitado, com saberes e habilidades para a ação coerente e reflexiva. No caso do ER essa habilitação é um centro de discussão

muito complexo, já que a LDB 9394/96, no art. 62, determina que a formação mínima para a atuação na educação básica deve ser a licenciatura plena. Contudo, vemos muitos professores com formações teológicas que são bacharelados e não atendem ao previsto no artigo 62. Assim, os debates promovidos no país, através do FONAPER, chegaram ao consenso de que um professor com licenciatura em Ensino Religioso ou Licenciatura em Ciências da Religião seria a formação específica para essa disciplina. Porém, os estados e municípios são os responsáveis pela promoção dessa formação.

Finalmente esclarecemos que as narrativas produzidas nas Rodas de Conversa e no Memorial de Formação trazem uma amostra da desconexão do ideal com o real nas salas de aula do Ensino Religioso da rede pública municipal de Teresina, conforme veremos a seguir.

4.1.1 Formação inicial, formação continuada e prática pedagógica

Esta subcategoria, objetiva mostrar, através das narrativas dos interlocutores da pesquisa, como se deu o processo de construção da sua profissionalização docente no Ensino Religioso da educação básica. Os fragmentos das narrativas que serão apresentados foram colhidos durante as Rodas de Conversa e após a leitura do Memorial de Formação produzido por cada participante da pesquisa. A partir das suas falas, os interlocutores mostram como ocorreu o processo de formação inicial, comentam sobre sua formação continuada, sua prática pedagógica e seu ingresso no Ensino Religioso em Teresina, conforme segue abaixo.

Quadro 5 – Da Formação Inicial, da Formação Continuada e da Prática Pedagógica

INTERLOCUTORES	NARRATIVAS
Débora	Sou [...] casada mãe de dois filhos. Desde minha adolescência quando conheci o evangelho buscava o conhecimento teológico, então decidir fazer curso de Teologia e após formada, me especializei em Ciências da religião, Especialização em Sociologia e Filosofia, fiz cursos de aperfeiçoamento e formação continuada na área da educação, psicologia da educação, ECA, Direitos humanos e outros [...] até me tornar professora de Ensino Religioso pela SEMEC [...] meus primeiros contatos com a escola foi depois da semana pedagógica e após o planejamento de aula tive um contato maravilhoso com os alunos, alguns curiosos relatavam não ser comum aula de ensino religioso, pois em algum ano escolar não tiveram, outros contentes [...] desafios enfrentados [...] a escola poderia proporcionar melhorias, a escola é limitada tanto de pessoas humanizadas como de recursos materiais [...] desvalorização histórica do professor de ER [...] alguns

	<p>gestores não consideram o ER importante pois colocam qualquer professor das demais áreas para assumir a disciplina [...] não temos livro padrão [...] cursos de formação e ajuda dos gestores facilitando materiais para auxiliar alunos [...] investimentos pessoais para a formação já investi em vários cursos de formação continuada e atualmente concluindo o curso de Psicologia [...] almejo o mestrado e mais formação continuada [...] vejo a identidade do professor de ER confusa e fragilizada. Não sabemos responder ao certo nosso perfil de identidade profissional.</p>
<p>Gabriel</p>	<p>Minha educação básica ocorreu em escola confessional em Teresina-PI, no CSCJ - Colégio Sagrado Coração de Jesus, escola cristã- católica, de filosofia saviniana; o que me estimulou a reflexão e desejo de ter contato com as pesquisas a respeito do “mundo sobrenatural”; desenvolvi o interesse de escolha profissional pela docência, o que me levou a prestar vestibular para a UFPI- Universidade Federal do Piauí, para curso superior em Licenciatura Plena em Filosofia e pouco tempo depois para o ISEAF- Instituto de Educação Antonino Freire, onde cursei o curso de Especialização em Docência para o Ensino Religioso (Curso que por resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí) me permitiu legalmente a atuação como docente da disciplina de Ensino Religioso no âmbito do Estado do Piauí), prestei concurso público para a PMT- SEMEC e a mais de 13 anos atuo como docente da disciplina de Ensino Religioso lotado em unidade de ensino da rede pública de ensino do município de Teresina- PI). Meu primeiro contato com sala de aula foi ainda na graduação no estágio [...] desejo fazer mestrado e doutorado na área, além de desenvolver pesquisas com alunos já na educação básica [...] minha maior competência é estar aberto ao novo [...] principais desafios: o não entendimento e preparo muitas vezes da coordenação que acompanha o trabalho e a dificuldade regional de cursar cursos stricto sensu a nível de mestrado e doutorado na área de ensino religioso [...]</p>
<p>Josafá</p>	<p>[...] Sou Bacharel em Teologia, formado pelo Seminário Teológico do Nordeste em Teresina, instituição ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil. [...] Havia validado meu diploma de Bacharelado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo no ano de 2009, alcançando uma formação superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Fiz um seletivo da SEMEC para professor substituto em 2019 e obtive êxito na classificação, tendo sido chamado para ministrar aulas a partir de janeiro de 2020. Desde então, por dois aditivos, permaneço atuando em sala de aula até julho de 2022.</p> <p>Posso afirmar que a construção de minha profissionalização enquanto professor de Ensino Religioso no âmbito da Educação Básica ainda está em processo [...] tanto quanto ao tempo da minha atuação como tal (em torno de dois anos e meio), como também, quanto às próprias mudanças que têm ocorrido nos currículos escolares em que a disciplina ganha cada vez mais um status, mais de formadora de conhecimento, do que de adequação à uma ou outra corrente religiosa ou filosófica. Sendo assim, há muito ainda o que aprender para que o desenvolvimento dessa atividade se aproxime cada vez mais da excelência [...] não experimentei uma didática institucional para o desenvolvimento da prática pedagógica [...] meu primeiro contato com a sala de aula foi somente após a aprovação no seletivo momento em que passei a me inteirar de todo o movimento educacional relacionado com a prática pedagógica [...] não considero a continuidade na docência como uma realidade futura [...] Enfrento dificuldade buscar a formação continuada [...] Por causa da minha formação teológica e doutrinária quer queira quer não, são dimensões influenciadoras na minha prática pedagógica [...] pretendo buscar uma formação além a graduação, a fim de que aumente minha percepção do universo pedagógico na minha área [...] a identidade do professor de ensino religioso não tem reconhecimento, a disciplina é relegada a profissionais de outras áreas [...]</p>

<p>Josué</p>	<p>Comecei a lecionar na disciplina de ensino religioso no ano de 2005, quando era estudante do curso de Teologia, iniciei como estagiário da prefeitura de Teresina, Isso através de uma empresa (CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola) que tinha parceria com a prefeitura. Fiz seletivo para professor do ensino religioso pela SEMEC, e permaneço até hoje [...] houve algumas dificuldades em se definir qual seria o papel do professor de ensino religioso em especial por se tratar de um curso de bacharelado e não licenciatura, mas com o tempo foi possível perceber que o professor de ensino religioso, deve ser um profissional neutro, equilibrado [...] foi difícil já que não tinha experiência [...] sala de adultos cursando ensino supletivo [...] não imaginei que seria professor até me tornar um [...] me sinto qualificado para exercer a função [...] sei que sou um bom professor [...] empatia e a facilidade na comunicação interpessoal [...] permito ao aluno em sala de aula desenvolver pensamento crítico [...] fiz um curso de Licenciatura em Pedagogia e fiz especialização em docência do ensino religioso e docência do ensino de filosofia [...] fiz a formação continuada oferecida pela SEDUC de Caxias (MA) e pela SEMEC que me ajudaram a me elevar profissionalmente [...] ligado a um grupo nas redes sociais de professores do ensino religioso que semanalmente se comunicam para se atualizarem, compartilham experiências e troca de saberes.</p>
<p>Miguel</p>	<p>Sou natural de Teresina-PI, desde muito cedo comecei a participar da minha paróquia e comecei a estudar teologia no período de férias na UFPI, enquanto ainda cursava administração de empresas na mesma Instituição. E atualmente leciono como professor do ensino religioso pela rede municipal de ensino de Teresina [...] ainda na UFPI fomos levados a disciplina de didática I para estagiar na Escola Municipal Darcy Araújo [...] foi tranquilo o primeiro contato com os alunos [...] sou um professor bom, mas que precisa ainda melhorar sua prática [...] tenho bom domínio de sala, domínio de conteúdo, uso recursos tecnológicos [...] Na pandemia tive que usar a criatividade como uso de podcast, montagem de foto por celular etc. Período muito difícil [...] falta investimentos em livros didáticos e paradidáticos para melhorar a escolarização [...] investimento para a formação compra de livros [...] cursos de prática docente e uso de tecnologias, comprei caixinhas de som para melhorar o uso de músicas [...] pretendo fazer mestrado e doutorado e escrever um livro na área com outros colegas.</p>
<p>Rute</p>	<p>[...]Sou oriunda de escola pública. Em 2011 prestei vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia nas universidades UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), passei nas duas universidades, porém decidi estudar na UEMA, devido à dificuldade de locomoção. A princípio almejava o curso de Psicologia, entretanto naquele ano não estava ofertando na UESPI. Ao entrar no curso de Pedagogia, já no 4º período comecei a participar de projetos de extensão e começar minha vida profissional com estágios remunerados.</p> <p>Após terminar a licenciatura fiz Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cursos de extensão. Lecionei em escolas particulares por 5 anos e passei no seletivo do Município de Teresina onde leciono hoje em dia [...] meus primeiros contatos em sala de aula foi com o ensino infantil, nas séries iniciais [...] a professora que sou hoje é pesquisadora e dedicada em melhorar cada vez mais minha prática pedagógica [...] sou inovadora, criativa [...] meu principal desafio falta de cursos específicos e capacitação na área [...] falta de materiais e falta de formações voltada para o ensino religioso [...] sou carismática, gosto de ensinar com entusiasmo e alegria [...] mantenho o foco no currículo e nas diretrizes curriculares [...] gosto de trabalhar com o lúdico, imagens, vídeos e dramatizações [...] vejo que o professor de ensino religioso não tem identidade construída [...]</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Dos 06 (seis) professores pesquisados, nenhum tem formação inicial em Ciências da Religião, 01 (um) é Bacharel em Teologia e tem especialização em ciências da religião e 01

(um) Licenciado em Filosofia e fez especialização em Docência para o Ensino Religioso no IESAF, como prevê a Resolução do CEE/PI Nº 188 em seu art. 7º. Apenas 01(um) tem formação em Bacharelado em Teologia e não tem nenhuma especialização ou formação na área, 01 é administrador de empresas e fez um curso “simplificado” em Teologia na UFPI; 01 (um) é formado em Bacharelado em Teologia e Licenciatura Plena em Pedagogia e tem especialização em docência do ensino religioso e docência do ensino de filosofia; 01 (um) é Licenciado em Pedagogia e tem especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A interlocutora Débora relata como foi seu encontro com o Ensino Religioso. Segundo ela, foi motivada pelo desejo de estudar Teologia e, após o seu ingresso numa Faculdade para fazer o curso, sua trajetória começou. Concluída a sua formação inicial, deu prosseguimento aos estudos fazendo uma especialização em Ciências da Religião que poderia lhe garantir o acesso ao Ensino Religioso na Educação Básica em Teresina. Posteriormente, foi aprovada numa seleção da SEMEC para professor celetista do Ensino Religioso e continua investindo na sua formação continuada, participando de vários cursos de formação e terminando uma graduação em Psicologia.

Conforme Freitas (2021), a formação de professores é essencial na aquisição de conhecimentos e de embasamento teórico, pois eles darão suporte teórico e metodológico ao profissional para exercer sua docência em perspectiva laica, não confessional e isenta tanto de preconceitos quanto de proselitismos. Débora alega que, na sua prática pedagógica, segue o currículo sugerido com base na BNCC e zela pela promoção da dignidade humana e pela valorização dos direitos humanos, evitando o proselitismo. Nesse sentido, concordamos com Silva (2019) ao mostrar que a formação específica em Ciências da Religião gera impactos positivos tanto na concepção de ensino quanto na de visão do que é ser um professor do ER.

Quanto aos desafios da profissão, Débora se sente feliz como profissional do Ensino Religioso, embora reconheça estar longe de ser uma “professora ideal”. Confessou ainda que se sente insegura em alguns momentos pela desvalorização do ER por parte de alguns gestores e inclusive a própria SEMEC que poderia investir em cursos de formação na área e facilitar o acesso a materiais para os alunos, além definir qual profissional está habilitado para o Ensino Religioso.

Gabriel também informou sobre a sua formação inicial. Afirmou que desenvolveu interesse de escolha profissional pela docência, o que o levou a prestar vestibular para a UFPI- Universidade Federal do Piauí, para curso superior em Licenciatura Plena em Filosofia e, pouco tempo depois, para o Instituto de Educação Antonino Freire - ISEAF, onde cursou

Especialização em Docência para o Ensino Religioso. Tal postura é bastante positiva, pois conforme Sousa (2013) “o professor deve estar sempre em atitude de busca”, para ele esse é um processo educativo que sempre enriquece o profissional.

O mesmo interlocutor ainda informou que essa especialização permitiu que ele pudesse, legalmente, ingressar como docente da disciplina de Ensino Religioso no estado do Piauí. A especialização viabilizou, através do concurso público para a PMT- SEMEC, sua entrada no mundo da docência, no qual já atua há mais de 13 anos como docente do Ensino Religioso, lotado em unidade de ensino da rede pública de ensino do município de Teresina-PI. Além da especialização, Gabriel afirma investir em cursos de formação continuada a nível de aperfeiçoamento para contribuir com o melhoramento da sua prática e, com isso, concordam alguns autores, entre eles Chimentão (2009, p. 3) ao afirmar que que “a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. A formação continuada, portanto, é relevante para a jornada profissional, todavia, não se pode descartar uma formação inicial adequada e que atenda aos requisitos da disciplina.

Para Caron (2007), pensar na formação para uma profissionalização é também pensar na especificidade da profissão. O ER requer, assim como as demais áreas de conhecimento, especificidade. Diante disso, essa busca do professor na formação continuada possibilita uma prática pedagógica reflexiva fundamental para a profissão (SOUSA, 2013).

Na sua narrativa Josafá informa que é formado em Bacharelado em Teologia pelo Seminário Teológico do Nordeste em Teresina, curso convalidado pela Universidade Mackenzie em São Paulo, em 2009. Josafá relata que não tem especialização e nem cursos de formação específica para atuar no Ensino Religioso, no entanto foi aprovado em 2019 no seletivo da SEMEC para professor substituto, tendo sido chamado em janeiro de 2020. Desde então permanece na sala de aula por dois aditivos, até julho de 2022, quando pretende fazer novo seletivo.

Segundo a Lei Nº 9.475/1997, que apresenta a nova redação do artigo 33º da LDB, no seu artigo 62º, está definido para a educação básica que:

[...] a formação de professores 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Embora a LDB assegure a Licenciatura plena como formação mínima para a educação básica, ela entra em conflito com o parágrafo 1º, que deixa sob a responsabilidade dos estados e municípios a habilitação e a admissão de professores do Ensino Religioso, sendo que nem todos os estados têm a licenciatura específica. No caso de Josafá, ainda que manifeste interesse em continuar na educação básica do Município de Teresina, ele não preenche os requisitos referentes à formação requerida (embora tenha sido aprovado em seletivo e contratado) na Resolução do CEE/PI de Nº 188, no artigo 7º, o qual prevê o tipo de formação mínima para o Ensino Religioso.

Logo se percebe a fragilidade do sistema de ensino na admissão do professor e na continuação do mesmo em sala de aula. Se o professor não tem a formação adequada o próprio Estado é responsável para propiciar o necessário e tornar o professor habilitado ao exercício da sua função, no caso de Josafá a especialização em Ciências da Religião ou a complementação de 360h ofertada pelo Estado do Piauí seriam suficientes para que o professor preenchesse os requisitos que a Resolução do CEE/PI Nº 188 exige.

Josué, conforme a sua narrativa, começou a lecionar na disciplina de Ensino Religioso no ano de 2005, quando era estudante do curso de Teologia. Na oportunidade, iniciou como estagiário da prefeitura de Teresina, através do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), que tinha parceria com a prefeitura. Ele fez o seletivo para professor do Ensino Religioso pela SEMEC, onde permanece até a presente data.

Além disso, mencionou a contribuição importante na sua formação continuada obtida através das formações que recebeu pela SEDUC-MA, a Secretaria de Educação de Caxias (MA), e da SEMEC, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina, que o ajudaram a se elevar profissionalmente. Também salientou que está ligado a um grupo de professores do Ensino Religioso nas redes sociais que, semanalmente, comunicam para atualizações, compartilham experiências e trocam saberes. Nesse sentido, o que se observa é o grande esforço de muitos “Josués” buscando melhorar sua profissão e sua prática docente. A esse respeito, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento do profissional ocasiona melhorias nas condições de trabalho, bem como na sua autonomia e capacidade relacional.

Miguel narra que, desde muito cedo, começou a participar da paróquia e começou a estudar teologia no período de férias na UFPI, enquanto ainda cursava administração de empresas na mesma instituição. Atualmente, ele leciona como professor do Ensino Religioso pela rede municipal de ensino de Teresina. Faz investimentos pessoais para sua formação

continuada participando de encontros, palestras e outros eventos. Também afirmou que compra vários livros da área, que já fez cursos de prática docente e de uso de novas tecnologias e até comprou uma caixinha de som para melhorar sua prática na sala de aula.

Quanto a isso, Junqueira e Rodrigues (2014, p. 590) incentivam o interesse de Miguel em buscar aprimoramento e procurar melhorar suas técnicas em sala de aula, isso porque, para ele, “além da formação inicial, exige-se uma proposta de formação permanente, considerando atualização de aspectos técnicas, de planejamento, programação, objetivos e avaliação para adequar o ensino”, o que deve ser feito independentemente do nível de formação do professor. Em suas narrativas, Miguel, se considera um bom professor, embora sinta necessidade de melhorar sua prática, e alega ter bom domínio de sala, domínio de conteúdo e do uso recursos tecnológicos, contudo ele reclama da falta de investimentos em materiais didáticos e paradidáticos, além de manifestar o desejo de fazer mestrado, doutorado e escrever um livro na área, com a ajuda dos colegas.

As queixas de Miguel quanto à falta de material didático se somam às vozes de Débora e Rute. Ele alega que, pela falta de materiais, enfrenta dificuldades com a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, vale lembrar uma pesquisa de Junqueira (2016, p. 38) sobre materiais didáticos. O estudo constatou que, no período de 1997 a 2015, ou seja, 18 anos, só foram localizados 64 documentos direcionados especificamente ao ER. Na pesquisa, o estado do Paraná ganhou destaque como o que mais “organizou documentos para orientar e formar professores”, sendo considerado o estado que “mais investe na pesquisa para estabelecer uma proposta de Ensino Religioso voltados para a perspectiva do conhecimento religioso como área do conhecimento”.

Ao passo que, no Piauí, só foi encontrado um documento produzido no ano de 2011 pela Secretaria do Estado de Educação, sendo as Orientações Curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino. Das publicações de anos anteriores, de 1970 a 1996 não houve nenhuma publicação de material didático para o Ensino Religioso no Piauí. As produções encontradas nos sistemas de ensino público e privado foram:

1. Cadernos Pedagógicos: conteúdos e sugestões de atividades
2. Cartilhas: subsídios para professores
3. Guia Curricular, Orientação Didática, Parâmetro Curricular, Matriz Básica do Referencial Curricular, Programa Curricular, Planejamento e Plano de Curso: Objetivos, relação de conteúdos e orientação metodológica.
4. Manual: livro didático. (JUNQUEIRA, 2016 p. 32-43).

Com tão poucos materiais voltados para o Ensino religioso, o professor precisa buscar alternativas para atingir seus objetivos na sala de aula, caso contrário não terá subsídios para o trabalho com os alunos do contexto da sala de aula.

A narrativa de Rute, por sua vez, mostra que ela concluiu a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a partir do 4º período começou a participar de projetos de extensão e iniciou a vida docente através dos estágios remunerados. Fez Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Lecionou por 5 anos em escolas particulares e, hoje, leciona na rede municipal de Teresina, após ser aprovada no seletivo da SEMEC. Rute não tem nenhuma formação específica para o ER e encontra muitos desafios na área, mas busca se aprimorar através de literaturas da área.

Saraiva (2017, p. 125) destaca que, para o Ensino Religioso, são admitidos professores com os “mais variados tipos de habilitação [...] por meio de um intenso malabarismo legal”, pois o MEC não definiu uma graduação específica, além disso os estados são responsáveis por habilitar os profissionais, mas nem todos disponibilizam formação específica para profissionais. Em muitos casos, o professor de uma outra área é chamado de forma improvisada e, e outros, para complementação de carga horária, como desabafa Rute: *“se eu alimento a plataforma digital com os conteúdos do ensino religioso, na prática sou obrigada a lecionar para o meu aluno o que informei virtualmente, e não ficar complementando na sala com aulas de português, matemática ou outra disciplina”*.

Rute citou outro exemplo da sua prática quando foi lecionar o conteúdo de *“celebrações religiosas”*, e sentiu, como professora, que não é formada especificamente para o Ensino Religioso pela falta do domínio de certos assuntos teológicos, além da carência do material acerca do tema em questão. Ela relatou que sempre que se depara com temas dessa natureza, precisa se debruçar nas pesquisas para encontrar subsídios e fazer, pedagogicamente, a adequação ao que o currículo solicita. A angústia de Rute, na sua prática docente, ainda é demonstrada no seguinte trecho de sua narrativa: *“eu, como pedagoga, fico passando todos esses diversos materiais, me desdobrando para compensar, ao máximo possível, a não formação profissional como professora do ER”*

Assim, percebemos, pelas narrativas dos interlocutores, que existe uma falta de mecanismo, por parte dos gestores ou das Secretarias de Educação, para acompanhar o desdobramento dos professores e suas dificuldades nas aulas da disciplina de Ensino Religioso, pois ela faz parte das áreas de conhecimento e, conforme a LDB, em seu Art. 33, faz parte da formação integral do ser humano (BRASIL, 1996)

Sobre as dificuldades enfrentadas na carreira, os professores, Josué, Josafá e Débora, indicaram que, como bacharéis, sentiram dificuldades em conseguir definir o seu papel enquanto professor do ER. Para Josué, o problema foi amenizado com a licenciatura; para Débora, a especialização em Ciências da religião que fez posteriormente, facilitou o seu trabalho; já Josafá menciona que não experienciou preparação didática e isso dificultou seu trabalho, embora com seu esforço, tenha conseguido superar essa limitação.

Dito isso, ressaltamos a visão de Anjos (2015, p. 43), o qual postula que “preparar o profissional para a atuação na área de Ensino Religioso torna-se um desafio, devendo, este, minimamente ter uma formação própria de licenciado”. Logo, a formação em licenciatura, como prevê a legislação, abre um leque de possibilidades para o professor e o instrumentaliza na sua profissão para uma prática de maior qualidade.

Por exemplo, em 2020, surge, subitamente, a Pandemia da Covid-19, trazendo desafios aos professores de todas as áreas do saber e em todas as etapas de ensino. Além disso, as escolas foram fechadas em março de 2020, como medida sanitária, visando diminuir o contágio da doença, desse modo os professores ficaram impossibilitados de exercer sua prática presencialmente. Nesse contexto, a alternativa encontrada pelas autoridades foi o ensino remoto, contudo surge uma necessidade de adaptação à nova realidade, o que trouxe um grande desafio para os professores, inclusive para aqueles que já tinham habilidades e diversificação na didática pedagógica.

Sobre esse acontecimento histórico recente, perguntamos aos interlocutores o seguinte: Que limites e possibilidades um professor do ER pode enfrentar em tempos de Pandemia por Covid-19? Vejamos as narrativas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Desafios impostos pela pandemia da Covid-19

Josafá - *Ficamos limitados[...]superar a dificuldade de trabalhar com mídias [...]superar as dificuldades que levaram muitos a desistir da própria carreira por achar que não conseguiriam levar adiante [...]manter o equilíbrio emocional diante da pouca resposta do alunado ao ensino remoto.* (Bacharel em Teologia sem formação específica)

Rute – *Tive que me reinventar, criar materiais com os conteúdos propostos [...]utilizar plataformas de maior interação com a turma por meio de debates e rodas de conversas [...].* (Licenciada em pedagogia e sem formação específica)

Miguel – *[...]tive que usar a criatividade como uso de podcast, montagem de fotos por celular[...]fiz alguns cursos [...] da fundação alfa e Beto, alguns cursos de tecnologia* (Administrador de empresas e curso de Teologia)

Josué – *Foi um período muito difícil [...] passamos 2 meses sem saber por onde começar [...]tive que comprar equipamentos novos como computador e celular com mais memória [...]os desafios de me adaptar as tecnologias [...]desenvolver a habilidade de me comunicar com mais de 500 alunos, recebendo mensagens diárias [...].* (Bel em Teologia, Licenciado em Pedagogia, Especialista em Ciência da Religião)

Débora – *dificuldade de avaliar de perto a aprendizagem deles, as possibilidades das metodologias digitais, isso melhorou meus saberes [...]desafio de perceber que os alunos não tinham tanto acesso a net, computador, celular devido a sua condição de vulnerabilidade* (Bela em Teologia, Especialista em Ciências da Religião).

Gabriel – *a adaptação dos alunos a modalidade de ensino a distância e uma maior fragilidade frente aos conteúdos inerentes a disciplina[...] dentre eles a morte nas diversas religiões.* (Licenciado em Filosofia e Especialização em Docência para o Ensino Religioso)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Segundo as narrativas acima, podemos perceber que surgiram desafios durante a Pandemia da Covid-19, mas também novas possibilidades. Também notamos que para alguns foi de fácil adaptação, para outros não tão simples assim. Josafá se sentiu limitado e precisou superar as dificuldades com as mídias digitais, além de manter o equilíbrio emocional diante da pouca resposta do alunado. Já Rute se reinventou, criou materiais com os conteúdos propostos, buscou utilizar plataformas de maior interação com a turma e conseguiu utilizar debates e Rodas de Conversas nessas plataformas. Vale destacar que nenhum dos dois tem formação específica para o Ensino Religioso, mas Rute é licenciada em Pedagogia, já Josafá é Bacharel em Teologia.

Para Tardif (2002, p. 39), o “professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, [...] além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A competência do professor não é formada pela sua graduação especificamente, mas por um conjunto de saberes que vai incluir tanto a sua formação com toda a gama de experiências que ela produz, como a sua vivencia na sala de aula e as suas experiências de vida, que se somam formando um professor capaz de uma ação educativa eficaz.

É evidente que a Licenciatura viabiliza mais possibilidades no que diz respeito às necessidades pedagógicas da docência, por isso mesmo foi legalmente instituída no Art. 62 da LDB 9394/96, para formar docentes que atuarão na educação básica. Brito (2009, p. 17), porém, assegura que “a formação inicial do professor nem sempre é adequada para a grande diversidade dos perfis populacionais das escolas. Por isso, a formação continuada é essencial

como um dos deveres do poder público em propiciá-la de modo sistemático”. O ideal, portanto, é que as formações continuadas sejam frequentes e atendam essas necessidades básicas dos profissionais do ER.

Observamos nas narrativas de todos os interlocutores que eles consideram a formação inicial e a formação continuada como necessárias para o seu trabalho docente, sendo que alguns, inclusive, mostram que se desdobram para conseguir materiais, fazem pesquisas, tentando preencher as lacunas existentes, mas precisamos salientar as narrativas de alguns dos interlocutores sobre a identidade do professor de ensino religioso no país:

[...] Confusa, obtusa e com perspectiva de ser abolida da rede pública (Miguel).

[...] Confusa e fragilizada. Não sabemos responder ao certo nosso perfil de identidade profissional (Débora).

[...] Infelizmente, nosso país não oferece ao educador a real importância [...] em determinadas situações se relega a profissionais de outras áreas (Josafá).

[...] Infelizmente se absorve professor de qualquer outra área para atuar como professor de ensino religioso (Josué).

[...] Ainda necessitamos de diversos avanços desde uma maior possibilidade de oferta de cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu (Gabriel).

São inegáveis os avanços e conquistas para o Ensino Religioso, mas, igualmente, não se pode deixar de mencionar o que deve avançar na profissionalização dos docentes dessa área tão específica e na própria identidade dessa área do conhecimento, que se tornou um conhecimento de rigor científico. Dessa forma, são necessárias a sistematização e a frequência dessa formação inicial e continuada, bem como a valorização da disciplina, disponibilizando profissionais habilitados para a sala de aula, viabilizando a aquisição de materiais didáticos e também recursos tecnológicos, dentre outros (FIRMINO, 2012).

Em suma, os fragmentos utilizados para análise da subcategoria I: Formação Inicial, Formação Continuada e Prática Pedagógica, mostraram que todos os professores pesquisados têm formação específica, exceto Josafá, que é bacharel em Teologia, sem a formação específica conforme recomenda a legislação do Estado, e Rute, que é Licenciada em Pedagogia, porém não tem formação específica. Os dados também mostraram que todos já estão inseridos no Ensino Religioso há mais de dois anos e que consideram a formação específica necessária para a sua atuação profissional e segurança para equilibrar-se diante das

suas concepções religiosas pessoais e da necessidade do respeito à diversidade encontrada na sala de aula.

Além disso, alguns mencionam que a formação específica conferiu uma nova postura diante de outras confissões religiosas. Mostraram ainda que estão sempre em busca de atualizações, especializações e aperfeiçoamentos tanto nos cursos oferecidos pela SEMEC, nas plataformas digitais ou em outros possíveis treinamentos ou seminários, e que as atualizações favorecem uma prática mais dinâmica e interativa com os alunos.

Desse modo, a formação específica para o ensino religioso é condição *sine qua non* para que os professores se apropriem dos conhecimentos necessários sobre o objeto do seu ensino que é a religiosidade e o fenômeno religioso (FREITAS, 2021). De igual modo, nos estudos de Silva e Gabriel (2019, p. 52), os resultados mostraram que houve um “impacto não apenas epistemológico na concepção do Ensino Religioso após a formação em Ciências da Religião, como também uma mudança de visão didática sobre o que constitui a identidade de ser professor”. Portanto, a Licenciatura específica para o professor do ER é um aporte necessário, pois a ausência dela interfere no ato pedagógico do professor, na sua postura crítico-reflexiva e na compreensão da sua prática na sala de aula.

4.2 Categoria II: Concepções religiosas

A palavra concepção é entendida como a faculdade de conceber, de compreender, de idear. Também pode ser sinônimo de compreensão, percepção ou conceito. Em analisando o estudo das concepções que o professor do Ensino Religioso poderia trazer para a sua prática pedagógica, o estudo desta pesquisa detectou entre os interlocutores, um profissional que pouco insere a sua opção religiosa na prática pedagógica,

No entanto, esse é um caminho longo até se consumir, de fato e de direito, uma prática isenta de intenções de proselitismos. Ao ouvirmos os relatos dos 06 (seis) participantes, através das Rodas de Conversas e lendo as narrativas do Memorial de Formação, detectamos uma preocupação deles em fundamentar suas práticas nas diretrizes curriculares que o Estado, o currículo do município (SEMEC), os PCNERS e a BNCC trazem para “o fazer” pedagógico desse profissional, conforme veremos a seguir.

4.2.1 Opção religiosa, PCNER e BNCC

Os fragmentos, apresentados nesta subcategoria, são relatos produzidos nas 04 (quatro) Rodas de Conversas e no Memorial de Formação produzido pelos interlocutores. Eles objetivam apresentar as concepções religiosas dos interlocutores, para que assim possamos verificar se elas estão, de forma total ou parcial, fundamentando as suas práticas pedagógicas. Ou se, em algum caso, elas não influenciam as práticas do professor do ensino religioso da escola pública de Teresina.

Quadro 7 - Opções Religiosas dos Participantes e Práticas Pedagógicas

INTERLOCUTORES	NARRATIVAS
Débora	Evangélica. [...] não são as concepções religiosas pessoais, mas o que está previsto no currículo, de modo que o professor apesar de defender suas crenças fundamentado em alguma religião, e dessa forma tenderá a não deixar perpassar (pelo menos de modo claro ou aberto) o que acredita, mas terá, primeiro que atender ao que diz a LDBEN, Lei do Ensino Religioso, Constituição Federal e por último a BNCC que se tornou uma referência atualmente para uma nova postura do profissional do ensino religioso [...] de certa forma, [...] ao dar um bom dia, uma boa tarde ou uma boa noite, isso acaba por passar um pouco de sua concepção religiosa na sua prática pedagógica, por causa de princípios e tradições que estão contidos no cristianismo [...]. “imagina se vários professores com outras concepções religiosas até duvidosas, não vão passar também suas convicções na prática educativa? [...] muitas dessas concepções influenciam na prática pedagógica do professor [...] preciso ter cautela para não passar somente minhas convicções [...]
Gabriel	[...]opção religiosa católica [...] o estudo da filosofia despertou o interesse por estudar teologia para conhecer mais acerca da religiosidade humana [...] poucos são os professores que ainda têm o hábito de deixar fluir suas opções religiosas na hora de lecionar suas aulas [...] a BNCC foi um marco que ajudou bastante o professor do ER se nortear na sua prática pedagógica [...] com a vinda do Lei do Ensino Religioso nº 9.475/97, a prática pedagógica no ensino religioso adquiriu uma nova configuração [...] hoje o ensino religioso não é mais trabalhado de modo confessional ou proselitista na rede pública municipal de ensino de Teresina [...] a BNCC veio contribuir significativamente para auxiliar o professor em como conduzir na sala de aula [...] Respeito a liberdade de crença dos alunos [...]
Josafá	Pastor Evangélico [...] hoje as aulas mais voltadas ao que as diretrizes da Lei de Ensino religioso 9475/1997 [...] focado no currículo do que propriamente na opção religiosa [...] o professor do ensino religioso [...] precisa sim continuar em formação, pois seu território de conhecimento é bastante delicado e por mais que tente desvencilhar, o professor que não detiver um mínimo de formação acabará por influenciar a prática pedagógica [...] o respaldo da BNCC, muita coisa avançou nessa área [...] sala de aula mais focado no currículo do que na opção religiosa [...] assim que iniciei as aulas fundamentado nas diretrizes curriculares para o ensino religioso e na BNCC, sofri resistência da coordenadora da escola que insistia que se trabalhasse apenas um viés religioso predominante no Estado do Piauí [...] decidir não cumprir essa determinação da coordenador pedagógica pois seria um retrocesso [...] segui a ética e também as diretrizes da BNCC.
	[...] Pastor Evangélico de confissão pentecostal [...] atualmente a rotina de um professor do ER está bem mais direcionada ao que a legislação educacional

Josué	dispõe [...] a BNCC veio fundamentar a prática [...] hoje sou um professor mais reflexivo e comprometido [...] antes de pensar em utilizar o espaço da sala de aula como um local para dissolver minha opção religiosa, transformo esse espaço no local onde se podem fluir discussões e trocas de saberes acerca do fenômeno religioso que está tão presente no nosso Brasil.
Miguel	[...] por ser católico praticante, catequista e ministro da Eucaristia, gerou uma necessidade de fazer um curso teológico [...] e é importante o ser humano ter contato com Deus e desenvolver sua fé numa sociedade desumanizada em que vivemos [...] atuo conforme a legislação vigente e não como professor forjado apenas de concepções religiosas [...] com base nos encontros com outros professores para capacitações realizadas pela SEMEC, vi que a configuração do atual professor de ensino religioso é bem mais interativo com aluno [...]E com isso percebi que as concepções dos professores não são fundamentadas primeiro nas suas convicções ou crenças religiosas, mas no que o currículo ou as leis da educação estão dizendo [...] as diretrizes para o ensino religioso, e principalmente, a BNCC [...]se tornou um divisor de águas para todos os professores e em especial para o de Ensino Religioso por tornar mais técnico e funcional [...] é necessário o professor ter um compromisso com o aluno e nisso está presente também sua construção enquanto profissional do ensino religioso [...]
Rute	[...] católica praticante participo das atividades da igreja como catequista [...]mesmo sendo católica e mesmo não sendo uma teóloga, e sendo uma pedagoga e que muitas vezes tenho que ser polivalente, mantenho uma ética profissional de fazer cumprir as diretrizes curriculares, como por exemplo, as que estão previstas na BNCC [...] hoje existe um cuidado por parte da SEMEC quanto a disciplina do Ensino Religioso para não torná-la algo solto e que os professores fiquem apenas com suas concepções ou uma concepção predominante para lecionar seus conteúdos [...] mesma sendo católica procuro entrar na sala de aula de modo mais profissional, não misturando as coisas [...] Procuro seguir as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Religioso [...] a própria existência do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo [...] sendo uma pedagoga não me omito de promover esse relacionamento de troca de saberes na sala de aula [...]

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Dos seis (06) participantes desta pesquisa, 03 (três), Débora, Josafá e Josué, são de opção evangélica e 03 três, Gabriel, Miguel e Rute, de opção religiosa católica. Josafá é pastor de confissão Presbiteriana e Josué é pastor de Confissão Pentecostal. Gabriel é católico, Miguel é católico praticante, catequista e ministro de eucaristia e Rute é católica praticante e participa das atividades da igreja como catequista, mas todos afirmam que não deixam sua opção religiosa interferir diretamente na sua prática pedagógica, embora alguns reconheçam que, de alguma forma, existe, sim, certa influência de forma subjetiva e sem a intenção do professor.

As narrativas dos interlocutores estão resumidas em fragmentos (Quadro 9) que visam compreender a articulação entre a religiosidade pessoal dos interlocutores, sua prática pedagógica e a legislação do Ensino Religioso como os PCNER e a BNCC.

Como demonstrado nas falas acima, existe uma linha tênue entre a concepção religiosa e a prática do professor do Ensino Religioso. Como afirma Oliveira (2007, p. 128) o professor parece estar “numa encruzilhada entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador”. Nessa perspectiva, ele cria um discurso indicando que caminha na direção do ideal, do que a legislação recomenda de forma a manter o foco acima das opções religiosas pessoais, mas a própria lei se torna desafiadora, por não ser unificada nacionalmente.

Já para Junqueira e Wagner (2011), a complexidade do pluralismo religioso como conteúdo é o que gera dificuldades para o professor ministrar suas aulas. Certamente, nesse contexto, aprender e ensinar a viver de forma respeitosa com o diferente numa sociedade plural é um desafio. Ser tolerante, abrir espaço para cosmovisões diferentes e saber valorizar todas as manifestações religiosas é realmente complexo e desafiador, no entanto é algo que não pode ser deixado fora de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Débora salientou que não são as concepções religiosas pessoais que fundamentam a prática do professor, mas o que está previsto no currículo, de modo que ele, apesar de defender suas crenças fundamentado em alguma religião, terá primeiro que atender ao que preceitua a LDBEN, a Lei do Ensino Religioso, a Constituição Federal e, por último, a BNCC, que se tornou uma referência atualmente para uma nova postura do profissional do Ensino Religioso.

Para Gabriel, a BNCC foi um marco que ajudou bastante o professor do ER a nortear sua prática pedagógica e fazê-lo focar no que deve ser e fazer no processo de ensino-aprendizagem. Em sua opinião, a prática pedagógica no ensino religioso adquiriu uma nova configuração, diferente daquela na qual os professores poderiam ir à sala de aula e trabalhá-lo de modo confessional ou mesmo proselitista. Mesmo sendo católico, deixou claro que faz todo possível para agir conforme orientam as diretrizes estabelecidas para o Ensino Religioso.

Josafá, foi também categórico ao afirmar que sua prática pedagógica não é centrada naquilo que ele acredita da religião, mas nas diretrizes do currículo que a SEMEC fornece e também as diretrizes que a BNCC orienta para o professor do ER. Miguel, traz a perspectiva de atuar conforme a legislação vigente, e não como professor que atuaria munido apenas de suas concepções religiosas. Segundo ele, o professor precisa seguir as diretrizes para o ER, sob orientação da BNCC. Rute, por sua vez, ressaltou que, no momento da aula, mesmo sendo católica mantém a ética profissional e cumpre as diretrizes curriculares que estão previstas na BNCC.

Josué disse que hoje o professor de ER está mais focado no conteúdo da legislação educacional, do que no ensino de conteúdo para uma única opção religiosa em sala de aula.

Em sua discussão, ele observou que a BNCC trouxe uma contribuição positiva ao lançar bases para a prática desse professor com diretrizes para orientar sua aula.

As narrativas dos 06 (seis) interlocutores apresentam a BNCC como um instrumento que funciona como um guia para os professores, embora se referiram apenas às pequenas partes que utilizam. Aqui, fica claro que os instrumentos do Ensino Religioso são efetivamente utilizados e a BNCC é chamada, inclusive, de “um divisor de águas” na narrativa de Miguel. Verificamos que, mesmo os dois professores sem formação específica, diminuem suas limitações ao utilizarem os documentos orientativos.

Entretanto, nem todos os gestores têm essa visão, como se vê no relato de Josafá que narra o seguinte: *sofri resistência da coordenadora da escola que insistia que se trabalhasse apenas um viés religioso predominante no Estado do Piauí [...] decidir não cumprir essa determinação da coordenadora pedagógica, pois seria um retrocesso*. Já Gabriel observa que seu maior desafio em sala de aula enquanto professor é *o não entendimento e preparo muitas vezes da coordenação que acompanha o trabalho [...]*.

De acordo com Almeida, Silva e Marques (2019, p. 86) “o esperado seria que o planejamento desse componente curricular tivesse na BNCC seu principal norte, obviamente fazendo-se as devidas adaptações e adequações à realidade local”. O objetivo do ensino de uma área da ciência é que ele se pautem nas recomendações legais, que no caso do Ensino Religioso são as Secretarias de Educação que o orientam. Quando, porém, os professores e gestores andam na contramão, as dificuldades são acentuadas e as possibilidades de um trabalho de qualidade são minimizadas.

Na fala de Josafá constatamos que sua posição foi firme acerca da proposição da gestão, ao afirmar “*decidir não cumprir essa determinação da coordenadora pedagógica, pois seria um retrocesso*”. Cabe aqui destacar Freire (2006, p. 77) ao afirmar que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. O professor, portanto, precisa participar, se envolver, ter coragem de “expor suas ideias, mesmo que estas sejam contrárias ao sistema imposto”, é ser um professor que faça a diferença acreditando que é possível mudar (FIRMINO, 2012, p. 56).

Logo, o posicionamento de Josafá bem como as falas dos demais indicam que caminham na direção certa, no caminho da laicidade, mesmo com as dificuldades existentes, pois reconhecem a necessidade de práticas que respeitem a diversidade, buscam não interferir nas crenças dos alunos e tem um compromisso com uma educação séria, de qualidade, democrática e de respeito às diferentes religiões.

Acerca da questão: As concepções religiosas perpassam a prática do professor?
Obtivemos as seguintes respostas dos interlocutores da pesquisa (fragmentos do Quadro 7):

[...] Sou uma professora católica, mas não professo minha religião em sala de aula, busco sempre trabalhar as diversas religiões com respeito às diferenças para que os alunos possam conhecer cada uma e ter empatia com o próximo (Rute)

[...] Sou católico atuo respeitando a liberdade de crença dos alunos a que ministro aulas , de acordo com a liberdade de pratica religiosa prevista na CF 88 (Gabriel)

[...] Procuro em minha prática valorizar o homem e todo o criado. Por ser um homem de fé acredito que a prática se torna mais interessante para os alunos (Miguel).

[...] Em alguns momentos preciso ter cautela para não passar somente minhas convicções, pois preciso seguir o currículo, apresentar o objeto de conhecimento e o potencializar as habilidades dos alunos (Débora).

[...] imagina se vários professores com outras concepções religiosas até duvidosas, não vão passar também suas convicções na prática educativa?(Débora).

[...]Por causa da minha formação teológica e doutrinária, quer queira, quer não, são dimensões influenciadoras da minha prática pedagógica [...]pois o professor precisa fundamentar sua prática em algo concreto e referencial e isso dá garantia de que ao adentrar na sala de aula mais estará mais focado no currículo do que propriamente na sua opção religiosa (Rodas Conversa) - (Josafá).

[...] O fato de você pertencer a uma determinada religião influencia seus alunos, mesmo que você seja neutro, o olhar dos alunos sobre um professor religioso já é uma influência religiosa. [...]hoje me tornei um professor mais reflexivo e comprometido com o meu fazer pedagógico, e que antes de pensar em utilizar o espaço da sala de aula como um local para dissolver minha opção religiosa, transformo esse espaço no local onde se podem fluir discussões e trocas de saberes acerca do fenômeno religioso que está tão presente no nosso Brasil - (Josué).

Nas narrativas, os interlocutores têm sua concepção religiosa definida, porém fazem todo o possível para que ela não interfira e não torne a sua prática proselitista. Reconhecem ser impossível desvincular sua religiosidade do seu dia a dia como narra Débora. Embora reconheçam ser difícil, conforme salientaram nas Rodas de conversas, que procuram não “misturar ou confundir” sua opção religiosa na sala de aula, mesmo sabendo ser impossível desvincular-se dessa opção enquanto professor do ensino religioso. Nesse caso, a formação do professor para o ensino religioso deve ser o norte para evitar proselitismos na sala de aula.

A premissa para Junqueira e Rodrigues (2020), é que haja uma formação que leve a compreensão de que o conhecimento religioso não pressupõe propostas de crença para orientar a ação em uma comunidade, mas sim as inferências assumidas pela religião na sociedade com todas as suas consequências, ou seja, a compreensão leva ao respeito.

Ao ser tratado o objetivo específico de Identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da educação básica, percebeu-se nas falas dos interlocutores um certo “dilema” na sala de aula, e como dizem Souza e Amaral (2020 p. 73), “manifestar sua religião, crença ou descrença, tornou-se quase que um ato clandestino [...]” o professor muitas vezes fica acuado em face das restrições e o medo de ser mal interpretado pelos colegas em especial quando sua concepção é diferente. O ambiente escolar é composto pela diversidade e precisa ser entendida e respeitada por todos os atores envolvidos: alunos, professores e instituição como um todo. Para Stigar (2010 p. 3) o problema do Ensino Religioso é “uma má interpretação” sobre a disciplina e o tratamento que se dá a ela e que isso pode ser devido a própria história de como o ER vinha sendo tratado até os nossos dias.

Observamos na fala de Débora [...]. *imagina se vários professores com outras concepções religiosas até duvidosas, não vão passar também suas convicções na prática educativa?* Os termos utilizados pela interlocutora chamam a atenção, de um lado ela usa o termo *concepções religiosas duvidosas* expressando um receio de que essas concepções duvidosas sejam repassadas para os alunos parecendo diminuir o valor das concepções diferentes e de outro lado, não deixa claro o que seria uma concepção duvidosa e nem se a sua concepção seria a verdadeira, isso, pode influenciar na relação professor aluno, pois “[...] ao se deparar na escola com a figura tradicional do professor que detém a verdade, o aluno pode sentir-se inibido deixando de lado o diálogo e tomando a postura reclusa”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA; VOSGERAU, 2009, p. 29)

Por outro lado, Débora também afirma que “*Em alguns momentos preciso ter cautela para não passar somente minhas convicções, pois preciso seguir o currículo, apresentar o objeto de conhecimento e o potencializar as habilidades dos alunos*”. Ao tempo que ela manifesta preocupação com as “concepções duvidosas” procura não repassar somente as suas e busca seguir o currículo estabelecido. Nisso percebemos que a interlocutora tem clareza da sua religiosidade e essa clareza auxilia na reflexão sobre a diversidade existente na sua sala de aula e a tomar decisões sobre a sua prática, daí a importância da escola ter normas claras de funcionamento e planejamento adequados de atividades para que o professor saiba agir de maneira assertiva e sem inseguranças.

Diante disso, entendemos que o Ensino Religioso precisa avançar e se firmar como disciplina, com conteúdos e objetivos definidos, com professores formados em área específica, com habilidades e competências para saber administrar sua vida pessoal e profissional de forma segura para então proporcionar um espaço reflexivo, distante dos proselitismos e que favoreça a inserção do aluno nesse espaço de diálogo e reflexão.

4.3 Categoria III: Prática pedagógica versus concepções religiosas

Nesta categoria, fizemos uma apreensão, através das falas das Rodas de Conversa, dos registros do Memorial de Formação e do terceiro objetivo específico, para então, analisar os dados no que concerne às concepções religiosas que estão presentes na prática pedagógica da educação básica dos participantes da pesquisa.

4.3.1 Conteúdos, objetivos, metodologia

A terceira e última categoria Prática Pedagógica Versus Concepções Religiosas, foi construída levando em consideração as narrativas dos interlocutores tanto nas Rodas de Conversas como no Memorial de Formação. Ela vai ao encontro do último objetivo específico desta pesquisa, que é descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB. Acerca dessa questão, Junqueira e Wagner (2011, p. 175), afirmam que a:

[...] prática pedagógica se dará favorecendo o profissional a entender a tão necessária imersão na realidade para respeitar as diferentes necessidades discentes e entender que as situações cotidianas, assim como público atendido por eles, são únicos. E entender também que por vezes o melhor planejamento precisa ser ajustado em tempo real, durante uma aula ou encontro com seus alunos – que indicam naquele exato momento uma forma de abordagem que melhor colabore para alcançar os objetivos propostos.

Assim sendo, para lecionar seus conteúdos, o professor precisa mergulhar no universo de seus alunos, conhecer suas realidades cotidianas, no intuito de planejar aulas adequadas. Caso sua metodologia não esteja adequada, ela deve ser replanejada, a fim de que seus objetivos sejam alcançados satisfatoriamente. Seguindo essa linha de consideração percebemos, nas narrativas dos interlocutores, algo similar aos que os autores propuseram.

Para que fosse possível a participação dos interlocutores e o atendimento do objetivo supramencionado, sugerimos alguns questionamentos durante as Rodas de Conversas e a escrita do Memorial de Formação:

1. Até que ponto as concepções religiosas do professor de ER interferem na sua prática pedagógica?
2. Quanto da sua opção religiosa (ou religiosidade) estaria presente na sua prática pedagógica?
3. Na prática pedagógica dos professores de ER participantes da pesquisa, ficou evidenciado essa interferência da sua opção religiosa na prática pedagógica?
4. Como o professor do ER trabalha seus conteúdos da EB?
5. Quais desafios o professor do ER encontra na sua prática pedagógica?
6. É possível o professor do ER, imbuído de sua opção religiosa, desenvolver uma prática pedagógica livre de interferências de proselitismo? (Dados da pesquisa, 2022)

A partir desses questionamentos, cada participante teve a oportunidade de respondê-los por meio das narrativas, como segue abaixo.

Miguel, ao ser questionado sobre de que forma a concepção religiosa de um professor de Ensino Religioso determina sua prática docente no contexto do ensino fundamental, afirmou que tenta abranger todos os credos, por meio de uma metodologia que combina a análise de filmes, séries e novelas, pesquisas na internet e, depois, traz tudo para o círculo de discussão dos alunos.

A postura de Miguel, como professor do Ensino Religioso, é dinâmica e parece promover um trabalho atraente e que prioriza o diálogo favorecendo uma prática mediadora, porém na sequência da fala ele mostra uma preocupação como cristão que é de que muitas vezes estão presentes em títulos cinematográficos e novelas concepções de religiões animistas, que ele define como sendo aquela crença que acredita que todas as coisas, incluindo pessoas, animais, características geográficas, fenômenos naturais e objetos inanimados, têm um espírito que os conecta uns aos outros, e isso ele procura trabalhar afirmando que é um entendimento da concepção popular e que quem acredita deve ser respeitada nessa crença, no entanto, apresenta elementos que na sua visão são negativos nesse tipo de fé.

Embora Miguel afirme não ter a intenção com isso de anular a discussão em cima de religiões ou seguimentos “estranhos”, quando algumas dessas crenças vêm à tona na sua discussão com os alunos, procura orientar que isso faz parte de certas culturas e que não interferem na opção religiosa de nenhum deles. A postura de Miguel é de preocupação em relação a uma crença que ele considera estranha - no caso estranha a sua fé católica.

Essa postura se assemelha ao que Souza e Amaral (2020 p. 88) pesquisando sobre as práticas pedagógicas numa escola na Amazônia Marajoara perceberam nas falas dos professores que a metodologia “oscilava entre um ensino crítico e libertador” onde havia incentivo ao respeito e a tolerância religiosa, de gênero e racial, mas ao mesmo tempo “se aproximava à doutrinação”, pois na prática o professor acaba por manifestar suas convicções religiosas e de certa forma, como a crença correta.

Em suma, se percebe que o interlocutor usa uma metodologia dinâmica e que possibilita o diálogo, usa conteúdos que favorecem questionamentos e ao mesmo tempo mostra um princípio de respeito e tolerância com as diferenças, também se percebe pela narrativa que, mesmo manifestando da sua concepção religiosa, busca orientar a convivência pacífica entre os diferentes tipos de crenças.

Gabriel afirma sobre a postura desejada para o profissional do ER na sala de aula que é a de um mediador, que permita tratar os conteúdos através do diálogo, de discussões planejadas e, por fim, do aproveitamento dos saberes que cada aluno traz com a sua opção religiosa.

Asseverou que muitas vezes acontecem conflitos entre os alunos por causa de suas opções religiosas, mas pontuou que, nessa hora, procura dar ênfase ao respeito mútuo que devem ter uns para com os outros, que é um dos elementos comuns a todas as religiões. Nessa direção Adão (2022 p. 303) diz que: “[...] é preciso que os professores se desprendam de seus próprios preconceitos, e que sejam capazes de estabelecer estratégias pedagógicas, para estimular o convívio com as diversidades”.

Dessa forma, o professor despedido de preconceitos tem possibilidades de despertar nesse aluno a compreensão de que cada crença ali presente tem o seu valor para cada um individualmente e que à medida que ele conhece a sua religião pessoal e a do outro possibilita o respeito ao que crer de forma diferente ou até mesmo àquele que deixa de crer.

Quando convidados para escrever o Memorial de Formação e descrever suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ER e até que ponto elas refletem na aprendizagem do aluno, os interlocutores responderam o seguinte:

[...] sou uma professora católica, mas não professo minha religião em sala de aula, busco sempre trabalhar as diversas religiões com respeito às diferenças para que os alunos possam conhecer cada uma e ter empatia com o próximo (Rute)

[...]podem enriquecer a transposição dos conteúdos, pelo acervo de conhecimento do professor, enquanto currículo oculto, porém, o professor estará em sua prática sujeito a seus planejamentos, ministrações e avaliações de aulas e também nos projetos que desenvolve com seus alunos, e deve seguir o direcionamento religioso definido em colegiado e registrado em documentos oficiais da unidade ou instituição que atua como professor de ensino religioso (Gabriel)

[...]conto com minha bagagem formativa e não deixo minha opção religiosa interferir na prática pedagógica, mas sei que há riscos, caso o professor não tenha uma base fundamentada na legislação educacional (Débora)

[...] O Brasil é um país de múltiplas crenças e credos. Apesar de o catolicismo ser preponderante se busca resgatar o que há de comum e de valores em outros credos. Procuro em minha prática valorizar o homem e todo o criado. Por ser um homem de fé acredito que a prática se torna mais interessante para os alunos (Miguel)

[...] no meu caso, o maior desafio têm sido o de cumprir com o currículo da disciplina, buscando essa adequação e não permitir utilizar do ambiente escolar para fazer qualquer tipo de inserção de conceitos religiosos ou dogmáticos atrelados à minha formação religiosa. (Josafá)

[...] cabe ao professor saber diferenciar quem é o Josué evangélico no seu espaço de culto e adoração, e quem é o Josué enquanto professor do ensino religioso. (Josué)

Todos os 06 (seis) interlocutores concebem uma mesma visão quanto à diversidade religiosa que o Brasil possui e resgatam durante suas aulas o que as religiões possuem em comum. No posicionamento de Miguel, como também de Débora, Gabriel, Josafá, Josué e Rute, fica entendido que, ao lecionar os conteúdos do ER, a prática pedagógica pode:

[...] contribuir com a formação geral da pessoa cidadã, em um exercício de ciência a ser feito com os estudantes sobre as religiosidades e as espiritualidades em suas expressões simbólicas e valorativas. Trata-se de uma educação “sobre” a religião e “da” espiritualidade, que difere da educação “para” a prática religiosa, que compete às denominações religiosas (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 151-152).

Essa contribuição, portanto, visa à formação integral e o ER faz parte dessa formação e não pode ser reduzido ao estudo ou ao ensino de uma religião somente, mas ao fenômeno religioso (ou conhecimento religioso) presente no Brasil. Como bem citado por Aragão e

Souza (2017, p. 151), “trata-se de uma educação ‘sobre’ a ‘religião’ e ‘da’ espiritualidade, que difere da educação ‘para’ a prática religiosa, que compete às denominações religiosas”. Seguindo esse direcionamento, a escola tem o papel de tratar de uma educação formal, apesar de estarem presentes em cada professor um pouco de suas próprias crenças, de sua subjetividade, de sua filosofia de vida, da sua visão de mundo. Independentemente desses aspectos, o ER é o estudo do fenômeno religioso, e não de uma religião específica, seja ela de preferência do professor ou não.

O outro questionamento levantado durante a pesquisa foi: na prática pedagógica dos professores de ER, ficou evidenciada a interferência da opção religiosa? Sim, mas, segundo eles, ela não ocorreu de modo negativo, pois percebemos um grupo de 06 (seis) professores que têm suas opções religiosas definidas (três católicos e três evangélicos), mas que procuram não deixar que elas influenciem nas práticas, nem nos conteúdos. Todos também declararam que sempre procuram alcançar seus objetivos propostos nas aulas, lecionando os conteúdos definidos para o ER da EB. O que perpassa nas aulas, para os alunos, é o que eles (professores) são enquanto *personas* religiosas, através de suas atitudes e do caráter, o que não os caracteriza como professores catequéticos.

Para Filho (2006), é difícil um professor ministrar suas aulas de diversas tradições religiosas e não fazer nenhum tipo de proselitismo, ao mesmo tempo ele crer que se houver uma mentalidade formada, que esse professor conheça o valor das tradições, a liberdade das pessoas em crer e compreender o sagrado é possível sim ter uma prática exitosa dentro dos preceitos que a Lei requer. Miguel reflete esse entendimento quando reconhece que o Brasil é um País de múltiplas crenças e que apesar do catolicismo ser preponderante, ele compreende que precisa fazer um resgate tanto do que é comum nessas religiões quanto dos seus valores e dessa forma os demais interlocutores afirmam estabelecer seus objetivos dentro dos conteúdos recomendados e buscam alcançá-los sem usar metodologias proselitistas que possam interferir na religiosidade dos seus alunos.

Na narrativa de Débora diz contar com sua bagagem formativa para que sua opção religiosa não interfira na sua prática e reconhece os riscos do professor não ter uma base fundamentada. Sobre isso, Filho (2006), diz que os profissionais precisam encarar o ER como um fenômeno a ser explorado, porém se o professor não tem a formação específica que o leve a compreensão do seu trabalho enquanto professor possivelmente verá ali uma oportunidade para fazer catequese ou doutrinação. Dessa forma, se o professor tem habilitação adequada para o exercício da docência, onde os conteúdos específicos do Ensino Religioso sejam contemplados, esse professor provavelmente estará disponível para o diálogo e saberá

articular-se nas necessidades do aluno visando a sua aprendizagem.

Sobre o questionamento de como o professor do ER trabalha seus conteúdos da EB, salientamos a fala relevante de Josafá quando afirma: “Meu desenvolvimento pessoal acontece a cada contato com a sala de aula, momento em que consigo ver que, além de repassar conteúdo disciplinar, alcanço maior responsabilidade para com o público colocado sob meus cuidados”. No caso dele, entendemos que seu desenvolvimento pessoal acontece toda vez que se depara com a sala de aula e que, ao passar o conteúdo disciplinar, desenvolve um grau de responsabilidade maior, por causa do alunado que está aos seus cuidados. Também ficou evidente que, em sua visão, o aluno é um “ser” em formação que possui uma vida e que está inserido numa sociedade.

Essa declaração do interlocutor evidencia seu conhecimento de uma das Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental da BNCC: “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (BRASIL, 2018, p. 437). Os demais interlocutores também se manifestaram em suas narrativas, como segue:

[...] como professor de ensino religioso, apresento como minha maior competência está aberto ao novo, em conexão com as mudanças e movimentos contínuos e constantes da sociedade, sobretudo no que tange a relação do ser humano com a religiosidade o que enriquece as aulas que ministro de ensino religioso favorecendo minha comunicação e transposição dos diversos conteúdos previstos na grade curricular da disciplina (Gabriel)

[...] o conhecimento ER se mistura à minha persona, acredito na ética, no valor da família, na obediência a Deus, na alteridade de se importar com o outro, de melhorar a vida do outro. (Débora)

[...]Cada vez vou aprendendo ainda mais com as pesquisas e reformulações de conteúdos, [...]. Com uso das tecnologias se vai ajudando os alunos a crescerem no mundo digital. Nas escolas em que trabalho vai se percebendo um respeito e até admiração pelo nosso trabalho. (Miguel)

[...] se manter atualizado, diante de várias mudanças que acontecem, em especial na grande curricular, posso até citar que antes seguimos as orientações curriculares do [...] FONAPER, onde me agradava muito, hoje seguimos A [...] BNCC, que a meu vê, não ficou bem distribuído os conteúdos. (Josué)

[...] não sou da área específica do Ensino Religioso, mas leciono a disciplina nas séries iniciais como professor polivalente. (Rute)

Nas falas acima, são percebidas afirmações que dão sustentação ao fato de que todos

os interlocutores da pesquisa têm a tendência de submeter suas aulas ao que é regulamentado, sobretudo pela BNCC. Todos procuram manter um modo pedagógico e didático de ensinar e isso fica evidente quando o assunto é lecionar os conteúdos do ER.

Gabriel, por exemplo, elenca que “está aberto ao novo”, sempre atualizado com as mudanças atuais que acontecem na sociedade, e no que diz respeito ao ser humano e sua religiosidade ele faz “uma transposição dos diversos conteúdos previstos na grade curricular da disciplina”.

Débora acentuou que há uma “mistura” do conhecimento religioso com a pessoa dela, pois acredita na “ética, no valor da família, na obediência a Deus, na alteridade de se importar com o outro, de melhorar a vida do outro” e, dessa forma, trabalha seus conteúdos alinhando-os com as diretrizes previstas nas diretrizes curriculares.

Miguel, por sua vez, se identifica como um aprendiz toda vez que vai fazer pesquisas para enriquecer suas aulas e isso ajuda na “reformulação dos conteúdos” que ele vai lecionar. O participante também deixou implícito o uso das novas tecnologias digitais, razão por que os alunos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o tem em grande estima, segundo ele mesmo afirma em “vai se percebendo um respeito e até admiração pelo nosso trabalho”.

Josué segue a mesma linha de consideração de Gabriel, afirmando “se manter atualizado” em relação às “mudanças” que acontecem. Ele ainda enfatizou sua atualização em relação a seguir “orientações do FONAPER” e da BNCC.

Rute afirma que, mesmo não sendo da área específica do ER, leciona suas aulas como professora polivalente. Quanto aos conteúdos, procurou demonstrar que está alinhada com as propostas e discussões atuais quanto à melhor forma de trabalhar os conteúdos do ER dentro da escola. Ela assegurou que segue respeitando o seu alunado, cujas realidades sociais são diferentes, e que visualiza a escola como o ambiente propício para discussões acerca do fenômeno religioso e da pluralidade de crenças.

Por fim, no que diz respeito ao questionamento “quais desafios o professor do ER encontra na sua prática pedagógica? ”, obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

[...]mudar o pré-conceito de ensino religioso, por parte de muitos alunos, que acham a disciplina chata ou até mesma sem significativo algum. (Josué).

[...] perceber que maioria dos alunos vivem vulnerabilidade social, pobreza e conflitos familiares. E de saber que a escola poderia proporcionar

melhoria porém, a escola é tão limitada, tanto de pessoas humanizadas como de recursos materiais. Surge então o maior desafio: promover aprendizagem para todos, considerando as particularidades de cada aluno, isto é um desafio! Promover a equidade num sistema cheio de injustiças sociais. (Débora).

[...]um dos maiores desafios, senão o principal deles, têm sido o convencimento dos alunos quanto à real necessidade do Ensino Religioso dentro do currículo pedagógico. Num ambiente onde as principais aspirações educacionais se voltam para a formação continuada de preparação para a o universo acadêmico, o Ensino religioso não passa de uma disciplina coadjuvante, sem interesse por parte do alunado. (Josafá).

[...]quantificar o aprendizado do aluno, ter contato com o aluno, fazer com que todos pudessem fazer as atividades, participação de pais e alunos (Miguel).

[...] o não entendimento e preparo muitas vezes da coordenação que acompanha o trabalho que desenvolvo desde o planejamento, passando pela ministração e avaliação das aulas e atividades desenvolvidas na disciplina-Componente Curricular (Gabriel).

[...]Materiais para se trabalhar, pois muitas vezes as escolas não dispõem de materiais pedagógicos e mediar debates sobre as diversas religiões. Assim, é necessário sempre buscar estudar e pesquisar sobre os conteúdos para não impor minhas concepções religiosas (Rute).

Quanto aos desafios elencados pelos 06 (seis) interlocutores, dois apresentaram desafios similares ditos pelos alunos: “*disciplina chata ou até mesma sem significativo algum*” (Josué) e “*têm sido o convencimento dos alunos quanto à real necessidade do ER dentro do currículo pedagógico*” (Josafá). Nesse sentido, os participantes entendem que despertar o interesse do alunado para um conteúdo que não tenha um aproveitamento direto para a formação direcionada ao mercado de trabalho gera um desafio que precisa ser transposto. Tal situação só pode ser superada através de uma ressignificação do conteúdo, com a aplicação de práticas inovadoras. Finalmente, todos os participantes evidenciaram a possibilidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica livre de interferências e de proselitismo, pois constatamos que a religiosidade de cada um deles não rege suas práticas pedagógicas.

Assim, percebeu-se que a interação com os interlocutores possibilitou concluir que na prática pedagógica versus as concepções religiosas, os professores pesquisados embora fazendo parte do Cristianismo - que é hegemônico na sociedade brasileira - não tentam impor os seus credos aos alunos, mesmo quando deixam claro nas suas falas a sua crença e a certeza da sua verdade como universal, se percebeu que se esforçam para oferecer um Ensino

Religioso sem proselitismos e favorecendo o diálogo que auxilia numa convivência harmoniosa de todos os que compõem a escola.

Como diz Rodrigues, Junqueira e Vosgerau (2009 p. 20) “Todo sujeito é político, religioso, social, lúdico, racional, individual, mas não é nada disto isoladamente [...] o encontro com o outro é o ponto inicial da construção de sua identidade”. O professor tem uma dimensão diversa e a religiosidade é uma delas e isso não precisa ser limitador para um ensino de qualidade, por isso, se torna importante o debate, a reflexão para que o Ensino Religioso se torne um “espaço para pensar o ser humano, numa abordagem fenomenológica que observe as diversas manifestações religiosas de forma cultural” e auxilie no processo de um ensino sem catequese.

Portanto, quanto aos conteúdos, objetivos e metodologias deixam claro que:

1. Pautam seus conteúdos nos documentos orientativos. As narrativas das rodas de conversa de todos eles mostram que usam as orientações dos PCNER e BNCC e consideram conteúdos relevantes e necessários para o ensino.
2. Estabelecem objetivos que visam o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Indicam que fazem planejamentos
3. Usam metodologias variadas.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente é um campo vasto e bem diversificado e, através dessa pesquisa, mostramos como a profissionalização do docente de Ensino Religioso se torna fundamental para assegurar qualidade no trabalho em sala de aula. É certo que uma pesquisa, com todas as suas peculiaridades, é um universo bem desafiador ao pesquisador iniciante, pelo conjunto de atividades a serem desenvolvidas, tais como investigar o assunto e compreendê-lo, buscar as informações em diversas fontes, compará-las e, ao mesmo tempo, assumir uma postura crítica frente aos achados, para finalmente construir o entendimento do objeto de estudo.

Neste estudo investigativo, contamos com o apoio de um referencial teórico para sustentar o posicionamento do autor e correlacionar as narrativas dos interlocutores, afim de alcançar os objetivos propostos e previamente elaborados. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da educação básica (EB).

O interesse em estudar essa temática surgiu da necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes de Ensino Religioso, identificando os saberes construídos, os processos formativos e como eles contribuem para a sua prática pedagógica na escola. Visando contribuir para um repensar sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Religioso, o pesquisador, por meio dos dados coletados e das análises, propõe a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola, também fomenta reflexões e a produção de conhecimentos relacionados à temática, com o intuito de que possibilitem a ascensão de novos saberes para a compreensão e a reflexão sobre a prática docente.

Muitos foram os desafios durante a investigação da temática, contudo cada etapa propiciou crescimento ao pesquisador, favorecendo novos olhares e aguçando sua percepção da necessidade de novos estudos, devido à carência de literatura sobre o assunto e à ausência de formação específica dos professores de Ensino Religioso.

Com a finalidade de esclarecer o objeto de estudo desta pesquisa, foram levantadas as seguintes questões norteadoras a partir dos objetivos específicos: Como se deu o processo de construção da profissionalização docente do professor do ensino religioso da educação

básica?; quais as concepções religiosas que estão fundamentando as práticas pedagógicas dos professores do ensino religioso da educação básica?; em que aspectos as concepções religiosas determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica?

Nesse estudo, foi adotado um percurso metodológico que partiu das contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, tendo como fio condutor para a produção dos dados, o método autobiográfico. Os dados foram levantados por meio de Rodas de Conversa e do Memorial de Formação, instrumentos essenciais para o alcance dos objetivos da investigação.

A interação realizada nas Rodas de Conversa possibilitou a construção de um espaço de diálogo com aprendizagem conjunta, assim foi possível vivenciar momentos de escuta, reflexão e produção de novos saberes, por meio da problematização da temática, o que gerou reflexão individual e coletiva. Os encontros foram organizados com base nas questões norteadoras que geraram um diálogo com amplas possibilidades e facilidade de interações entre os interlocutores.

Os Memoriais de Formação também foram fundamentais para essa pesquisa, pois permitiram aos interlocutores uma reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional, através da escrita reflexiva sobre todo o seu percurso enquanto profissional, desde a sua formação inicial e suas primeiras experiências com a docência, até a sua prática atual. Os dados produzidos fundamentaram as discussões sobre aspectos como formação inicial e continuada, concepções religiosas, prática docente, desafios e possibilidades da vida profissional, além de outros elementos relacionados ao objeto de estudo.

A produção dos dados teve a contribuição fundamental das narrativas orais e escritas produzidas durante as Rodas de Conversa e a produção do Memorial de Formação. Posteriormente, a interpretação e análise dos dados permitiram compreender o processo de profissionalização do professor de Ensino Religioso, seus desafios frente as suas concepções religiosas e a legislação, bem como a construção e articulação dos seus saberes na prática pedagógica.

Compreendemos que o docente é um profissional que possui saberes variados, cuja função primordial é mediar a produção de conhecimento. Desse modo, o saber que orienta a ação docente precisa ser diverso, e não específico. Ele deve ser composto por vários saberes, de diferentes nuances e origens, pois o trabalho do professor requer o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Assim, diante das diversas demandas educacionais, pressupomos ser requisitado do professor iniciante, saberes muito além do conhecimento específico da sua formação inicial.

O professor do Ensino Religioso é um profissional que precisa da apropriação do conhecimento da diversidade religiosa, capaz de desenvolver sensibilidade diante das manifestações culturais diversas e estar pronto para o diálogo, para novas experiências, para as diversas manifestações religiosas. Ele deve sempre buscar uma forma de articular as novas informações ao conhecimento, tornando o seu ambiente escolar um espaço de trocas e de construção de saberes. No caso do Ensino Religioso, com a complexidade que existe frente ao fenômeno religioso, percebemos que é necessária uma formação específica que o habilite a lidar com os conteúdos exigidos.

No exercício da profissão docente, o professor de Ensino Religioso precisa, através da sua formação, construir a sua identidade num processo individual e coletivo, sabendo que a concretização de tudo ocorre no seu ambiente escolar. Compreendemos com esse estudo que ele precisa estar ciente de que o seu desenvolvimento profissional é um processo longo, desafiador, pautado na condição humana em seus aspectos mais diversos. Também salientamos que a formação inicial é fundamental para o professor, em especial, do Ensino Religioso, pois é através dela que ele adquire conhecimentos e competências para desempenhar o seu trabalho. Embora esse conhecimento não consiga responder a todas as situações do ambiente escolar, pela complexidade das situações, o professor precisa dar continuidade a sua formação, garantido a atualização e a construção de novos saberes no decorrer da sua carreira.

A pesquisa realizada foi organizada e articulada de modo a alcançar os objetivos traçados e chegar ao nosso objeto de estudo. Assim, o trabalho de campo foi essencial para compreender as implicações das concepções religiosas na prática docente, pois, por meio das narrativas dos interlocutores, foi possível entender a trajetória dos professores do Ensino Religioso: sua formação inicial e continuada, suas concepções religiosas, seus desafios e a sua prática pedagógica.

Os resultados relativos à primeira categoria, “Profissionalização do Ensino Religioso”, mostraram a necessidade da definição e também da oferta, por parte do Estado, de formação específica do professor de Ensino Religioso, tendo em vista que as dificuldades encontradas por aqueles participantes que não a possuíam, eram maiores e foram apontadas como mais difíceis de serem superadas. Constatamos, com essa pesquisa, que a prática de lotação de professores para lecionarem a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas municipais de Teresina, mesmo sem formação específica, precisa ser revista.

No que diz respeito à segunda categoria, Concepções Religiosas, encontramos

participantes que relataram direcionamentos para o ER contrários ao que preceituam as diretrizes, no intuito de privilegiar uma religião em detrimento de outras não aceitas pela diretoria da escola. Diante disso, compreendemos a importância da definição de conteúdos específicos e objetivos bem definidos para o ensino da matéria, a fim de que os professores evitem assumir uma postura confessional em sala de aula.

Finalmente, quanto à terceira categoria de análise, Prática Pedagógica versus Concepções Religiosas, observamos que todos os participantes, apesar de assumirem, como pessoas, uma crença específica, não usavam de seu lugar social de professor para convencer ou mesmo persuadir os alunos a seguirem o que defendiam. Os interlocutores esclareceram que sempre tomam como referência as orientações curriculares para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas, o que assegura a explanação do fenômeno religioso, e não de uma religião em particular.

Ainda acerca desta última categoria, os profissionais entrevistados asseguraram que veem a escola como um ambiente plural, composto por seres diferentes, provenientes de contextos sociais distintos, e que não pode ter suas individualidades silenciadas. Para eles, a sala de aula deve ser um lugar de discussões, inclusive acerca das diferenças, sempre ressaltando o que todas as religiões têm em comum, a saber, o respeito à dignidade da pessoa humana.

Com esses resultados, os participantes comprovaram a necessidade de uma formação específica para o ensino do ER, e não somente isso, mas também o aprofundamento nos estudos e conhecimentos do fenômeno religioso, por meio de formações continuadas, para o aperfeiçoamento de suas práticas. Além disso, a importância do diálogo acerca de definições direcionadas aos professores do ER, no que refere aos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos na sala de aula, bem como a necessidade de materiais de estudo tanto para o aprofundamento das leituras do professor, durante a preparação das aulas, como para os alunos, a fim de que acompanhem e compreendam melhor o conteúdo a ser discutido.

Por fim, com esse estudo, identificamos que, apesar dos avanços pelos quais o ER tem passado no Brasil no decorrer dos anos, ainda existem algumas lacunas a serem analisadas e discutidas, de modo que a contratação e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso estejam devidamente fundamentadas na legislação do Ensino Religioso, como os PCNERS e a BNCC, pois para cada área de conhecimento se requer uma formação específica, que defina um profissional habilitado, com uma atuação que possibilite um espaço reflexivo e somente assim, alcançaremos um ensino mais eficiente e fundamentado na possibilidade de diálogo e no respeito à pluralidade cultural e religiosa da nação.

Por isso, com base nas narrativas dos interlocutores, apontamos a necessidade de criação de uma Licenciatura em Ciências da Religião para o nosso Estado, uma vez que as literaturas a indicam como mais apropriada pela sua amplitude e de acordo com Adão (2022 p. 297) “O professor do ensino religioso hoje necessita ser um profissional muito bem habilitado e capacitado, deve cursar Ciências da Religião tendo licenciatura e preferencialmente mestrado dentro desta área específica”. No caso específico do Piauí, é um desafio a formação do professor de Ensino Religioso, pois o professor de qualquer área de conhecimento pode fazer uma complementação em Ensino Religioso de 360h e assumir a disciplina, o que é insuficiente para a apropriação dos conhecimentos necessários a um profissional numa área tão melindrosa.

As narrativas ainda, nos trouxeram a descoberta de que existem ainda professores nas salas de aula do Ensino Religioso em Teresina sem a complementação e sem Especialização em Ensino Religioso (como sugere a Resolução do CEE/PI 188 no seu Art. 7º), embora os mesmos tenham demonstrado que vêm superando as dificuldades, mas indicam que se sentem inseguros e sentem necessidade da formação específica. Ressaltamos que os interlocutores têm consciência da importância do seu trabalho e por isso mesmo desejam ter disponível a formação continuada para lhes assegurar um trabalho de qualidade.

Propomos aos interlocutores da pesquisa que fosse criado um projeto que viabilize o encontro de professores do Ensino Religioso para discussões a respeito da necessidade de uma Licenciatura em Ciências da Religião e que fosse solicitado junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ou à Universidade Federal do Piauí (UFPI) a criação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião e um Mestrado dentro desta área específica. O pesquisador se colocou à disposição para iniciar junto aos professores o movimento, uma vez que em suas experiências como professor de Teologia bacharelado e diretor de uma faculdade particular em Teresina entre os anos de 2007-2009, buscou com alunos junto ao governo do Estado, a possibilidade de formação para os bacharéis em Teologia poderem assumir as aulas de ensino religioso.

Assim, ao término desse estudo chegou-se à conclusão que o mesmo possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre o Ensino Religioso para este pesquisador e descortinou uma realidade que era imperceptível: a de que a diversidade religiosa vem sendo considerada nas salas de aula dos professores pesquisados, e que apesar de todas as dificuldades narradas, os professores reconhecem os elementos de composição do fenômeno religioso e buscam incentivar o diálogo e a tolerância nas suas salas de aula; e mesmo reconhecendo que perpassam algumas de suas convicções religiosas para os alunos o fazem subjetivamente e

sem a intenção de proselitismos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Washington Lair Urbano **A história da educação no Brasil**: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996. Lins (SP): UNISALESIANO, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf> . Acesso em: 14 out. 2019.
- AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, R. J. de; SOUZA, E. C. F. de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Rev. Bras. Estud. Pedag. Brasília**, v. 98, n. 249, p. 270-292, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200270&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 24 jan. 2021.
- AUGUSTO, C. A. *et al.*. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober(2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 08 mar. 2021.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 2009.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Consehos.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (Ensino de 1ª a 4ª série) – Brasília: MEC/SE, 1997.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- BRZEZINSKI, I. (Coord.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERVI, E. **Análise de dados categóricos em ciência política**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisas narrativas: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2 ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLARES, M. L. I. S., Colares, A. A., & Soares, L. de V. (2021). A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. **Revista Educar Mais**, 5(1), 83-98. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119/168> . Acesso em: 4 Out. 2021.

CONSUMO DE INTERNET NO BRASIL. **Olhar Digital**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/05/13/coronavirus/durante-a-pandemia-consumo-de-internet-dobra-no-brasil/>. Acesso em: 29 de jul. 2022.

CONTRERAS, J.. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. Um breve resumo do ensino religioso na educação brasileira. Disponível em: < <http://cehla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CUNHA, L. A.. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400890&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 24 jan. 2021.

DAMASCENO, S. A. da C.. **Formação continuada de professores de ensino religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ER**. UFPB/CE: João Pessoa, 2011.

DATA FOLHA. **Perfil e opinião dos evangélicos no Brasil – total da mostra PO813906**. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml/>. Acesso em: 19 dez.2019.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA. **Extra Classe**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/06/educacao-na-pandemia-o-que-avaliar-e-por-que/>. Acesso em: 29 de jul. 2022.

ENEM MARCADO PELO ENSINO REMOTO. Viu, São Paulo, 2021. Disponível em: [Disponível em: https://www.portalviu.com.br/brasil/enem-marcado-pelo-ensino-remoto-escancara-desigualdades-no-brasil](https://www.portalviu.com.br/brasil/enem-marcado-pelo-ensino-remoto-escancara-desigualdades-no-brasil). Acesso em: 29 de jul. 2022.

ESTUDANTES BRASILEIROS ENTRARAM NA PANDEMIA SEM ACESSO À INTERNET. UOL, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml#:~:text=Segundo%20IBGE%2C%204%2C3%20milh%C3%B5es,04%2F2021%20%2D%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Folha>. Acesso em: 29 de jul. 2022.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILHO, O.V. de S.. **Liberdade e diversidade religiosa em Anápolis**: Construção da Harmonia na Pluralidade. (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

FORMOSINHO, J.. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto/Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S.. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 97 (247) • Sep-Dec 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>, Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FREITAS, E. M. L. M. de. **Bem-me-quer, malmequer**: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES, F. F.; SCHIER, D. A.. **Ensino religioso na formação integral**. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/tcc_artigo_ensino_religioso_na_formacao_integral-2.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C.. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

GRIJO, E. D.. **Breve trajetória do ensino religioso no Brasil**. Vitória (ES): UNNITAS, 2017.

GRUTZMANN, T. P.. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p.02-23, set./dez., 2019 Saberes Docentes: Um Estudo A Partir De Tardif E Borges.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F.. (2014). A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**. 6. 587. 10.7213/revistapistispraxis.06.002.DS10.

JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R.. Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revistas de Estudo da Religião**. ISSN 1677-1222. Junho/2010/pp. 62 – 84. Disponível em : www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf. Acesso em: 02 de out. 2021.

_____. **O ensino religioso no Brasil**. 2 Ed. Rev. e Ampliada. Curitiba/Paraná: Editora Universitária Champagnat/PUC, 2011.

LEJEUNE, C.. **Manual de análise qualitativa**: analisar sem contar nem classificar. Lisboa: Edições Piaget, 2019.

MACHADO, M. da S. T.. **O desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Teresina/PI: UFPI, 2020.

MALVEZZI, M. C. F.; TOLEDO, C. de A. A. de. A formação do professor de Ensino Religioso no Paraná. Educere et Educare: **Revista de Educação**, v. 5, n. 9, p. 187-198, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2580>. Acesso em: 14 out. 2019.

MARCELO, C.. FORMAÇÃO DOCENTE - **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA MARCONI**, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Natal, 2010.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 10 sep. 2008.

ORLANDI, E. P.. **Palavras, fé poder**. São Paulo: Pontes, 1996.

PEREIRA BRANDAO, A. A.; LACERDA JORGE, A.. **A recente fragmentação do campo religioso no Brasil: em busca de explicações**. rev. estud. soc. Bogotá, n. 69, pág. 79-90, julho de 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2019000300079&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2021.

PEREIRA, J. B. B. **Religiosidade no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

PERRENOUD, P.. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETRONI, A. P.. **Autonomia de professores**: um estudo da perspectiva da psicologia. Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2008.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre, Sulina, 2004.

RICOUER, P.. **Hermenêutica e ideologias**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. (Coleção Textos Filosóficos).

RICOUER, P.. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.

_____. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005.

RODA DE CONVERSA NA PANDEMIA DE COVID-19: uma articulação entre universidades e conselho de saúde. **APSREDES**, Santa Catarina, out. 15 2020.

Disponível em: <https://apsredes.org/inscricao-lis/roda-de-conversa-na-pandemia-de-covid-19-uma-articulacao-entre-universidades-e-conselho-de-saude/#>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RODRIGUES, J. M. C.. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

SANTIAGO, E. H. B.. **Formação acadêmica para a docência da disciplina ensino religioso deliberada pelos conselhos estaduais de educação da Região**. Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.

SANTOS, J. J. R. dos; FERREIRA, M. da C. A.. **Profissionalização docente e constituição da docência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: itinerâncias, sentidos, aprendizados**. EdUECE- Livro 1 03925. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/455-_PROFISSIONALIZA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_E_CONSTITUI%C3%87%C3%83O_DA_DOC%C3%8ANCIA_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_PESSOAS_JOVENS.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

SARAIVA, A. M.. **É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola**. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=A54188FEA959BAF3B0097098F0BB6682.sidueces1>. Acesso em 27 fev. 2021.

SILVA, J. Q. G.. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p601. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601/18450>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, M.. **Em busca do significado do ser professor do ensino religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE. **A identidade docente: constantes e desafios**. Tradução: Cristina Antunes. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109

Autêntica Editora. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 29 mai. 2021.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

TOLEDO, C. de A. A. de; AMARAL, T. C. I. do; Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 1, n. 14, p. 1-17, jun./2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1248/1060>. Acesso em: 14 out. 2019.

TOMAZINI, D. A.. **O ensino religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG a partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996/97**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal deUberlândia, Uberlândia, 2016.

VALENTE, G. A.. **Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza?** um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educ. rev.**, BeloHorizonte, v. 36, e233381, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102--6982020000100123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, Apr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2021.

VASCONCELOS, J. A. **Fundamentos epistemológicos da história**. Curitiba (PR): IBPEX, 2009.

WARSCHAEUR, C.. **Entre na roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro: Paze Terra, 2017. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/1-Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_SEDUC_PI.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paze Terra, 2017. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/1-Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_SEDUC_PI.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**



Título do Projeto: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO

RELIGIOSO: implicações das Concepções Religiosas na Prática Pedagógica

Docente na Educação Básica

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dr^ª Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação -

E-mail: lima.divina2@gmail.com - **Telefone para contato:** (86) 99831-1657

Pesquisador Participante: Antônio de Freitas Melo

E-mail para Contato: antoniodefreitasmelof@gmail.com

Telefone para contato: (86) 99941-7992

Local da coleta de dados: Escolas da Educação Básica da rede Municipal de Teresina

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Para mim é uma enorme satisfação convidá-lo para participar desta pesquisa. Antes de sua decisão quanto a participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escrita neste documento, inclusive que atuará como voluntário. Leia com muita atenção. Em caso de dúvida, fica a vontade para esclarecê-las com os pesquisadores responsáveis pelo estudo. Não existindo mais dúvidas quanto e concordando em realizar esta pesquisa, solicito por gentileza, assinar, o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum tipo de penalidade.

A pesquisa tem por objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa é *analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso*. E os objetivos específicos: (i) *identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica;* (ii) *compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB;* (iii) *descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB.*

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na escrita de memorial de formação, sobre o tema com sua devida autorização.

Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantido assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Benefícios: Serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como, ao processo de formação continuada.

Sigilo: No concernente aos participantes serão identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores, sendo garantido pelos pesquisadores responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores responsáveis se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Autonomia: Você terá livre acesso a todas informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração e Ressarcimento: A pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Se você tiver qualquer gasto financeiro em virtude da participação neste estudo, haverá ressarcimento em dinheiro dos valores conforme sejam apresentadas as notas das despesas aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF nº _____
_____ RG. nº _____,

Abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores do Ensino Superior: profissionalização e desenvolvimento profissional docente, como voluntário (a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com os pesquisadores responsáveis. Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, manifesto meu livre consentimento

na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis estão autorizados, ao uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa e produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Nome e assinatura dos pesquisadores:

Maria Divina Ferreira Lima

Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25

Antônio de Freitas Melo

Antônio de Freitas Melo – CPF 395.739.823-15

NOTA: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró- Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B: CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**



Teresina, ___/___/___

Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente, Pesquisador responsável:

Maria Divina Ferreira Lima

Nome: Maria Divina Ferreira Lima CPF: 099.812.503-25

Antônio de Freitas Melo

Antônio de Freitas Melo – CPF 395.739.823-15

Departamento: DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

APÊNDICE C: DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEPDr. Emídio Marques de Matos Neto
 Universidade Federal do Piauí

Nós, **Maria Divina Ferreira Lima** e **Antônio de Freitas Melo**, pesquisadores responsável pela pesquisa intitulada: “PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente”, em que propomos como objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa é *analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso*. E os objetivos específicos: (i) *identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica*; (ii) *compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB*; (iii) *descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB*. Dessa forma, assumimos o compromisso de:

Cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e

dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

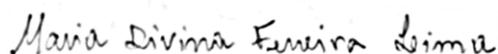
Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada. Teresina, ___ de ___ de

2021



Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF nº 099.812.503-25 – Pesquisadora Responsável PPGED/UFPI



Antônio de Freitas Melo – CPF 395.739.823-15

APÊNDICE D: TERMO DE COMPROMISSO DEVIDO A PANDEMIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPPDr. Emídio Marques de Matos Neto
 Universidade Federal do Piauí - UFPI

Eu, MARIA DIVINA FERREIRA LIMA e Antônio de Freitas Melo (Mestrando em Educação), pesquisadores responsáveis da pesquisa intitulada: “PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente”, nos comprometemos através do presente documento que, tão logo essa situação seja regularizada, voltando a normalidade o funcionamento das instituições envolvidas no desenvolvimento do estudo, suspensa em razão do Covid 19, os documentos serão assinados, digitalizados e encaminhados ao CEP/ UFPI.

Teresina (PI), _____ de ____ de 2021

Maria Divina Ferreira Lima

MARIA DIVINA FERREIRA LIMA
CPF: 099.812.503-25 - Pesquisadora Responsável
E-mail: lima.divina2@gmail.com
Celular: (86)99831-1657

Antônio de Freitas Melo

Antônio de Freitas Melo – CPF 395.739.823-15

APÊNDICE E: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Título do Projeto: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente

Pesquisador Responsável: MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Instituição/Departamento: UFPI/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Telefone para Contato: (86)99831-1657

Local da Coleta de Dados: ESCOLAS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TERESINA-PI.

Pesquisador Mestrando: ANTONIO DE FREITAS MELO

Instituição: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/TERESINA-PI

Telefone para Contato: (86)9 9941-7992

Local da Coleta de Dados: SECRETARIA MUNICIPAL DE TERESINA-SEMEC/TERESINA-PI

Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa é *analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso*. E os objetivos específicos: (i) *identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica*; (ii) *compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB*; (iii) *descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB*.

Comprometem-se a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através do Memorial de Formação, Entrevista Narrativa e Roda de Conversa, gravados em aparelho eletrônico (gravador ou câmera filmadora) e também registrado em diário de pesquisa dos encontros de coleta de dados, com professores da Educação Básica (Ensino Fundamental) da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Teresina e a Análise Documental – Análise das atividades e avaliações dos discentes e Análise da Proposta Pedagógica das escolas envolvidas na pesquisa.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e

exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade do pesquisador responsável, Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima. Após cinco anos os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ de 2021.

Maria Divina Ferreira Lima

Maria Divina Ferreira Lima CPF nº 099.812.503-25

Antônio de Freitas Melo

Antônio de Freitas Melo – CPF 395.739.823-15

APÊNDICE F: OFÍCIO PARA A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMEC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE**



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

Ofício nº _/2021

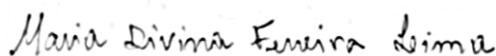
Prezado Senhor, Nougá Cardoso Batista
Secretário de Educação do Município de Teresina

Nós, Eu Professora Maria Divina Ferreira Lima, piauiense, CPF: 099.812.503-24, RG: 201.933 – SJPI, residente à rua Maria Eldina de Freitas, nº 4180, Bairro Socopo, no município de Teresina, Estado do Piauí, professora da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação - CCE, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e Antonio de Freitas Melo, CPF: 395.739.823-15, RG. 1001.327-SSP/PI. Residente na Rua 20 (Guaxupé), nº 5925, Loteamento Parque Mão Santa, Bairro Vale Quem Tem, no mesmo Município, Mestrando da 31ª Turma em Educação PPGED/UFPI, da Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência, vimos respeitosamente à presença de Vossa Senhoria, solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa científica acadêmica nas escolas junto aos professores (sendo que esta não implicará na ausência dos mesmos no seu trabalho em sala de aula) intitulada: **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente**, tendo como o objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa foi *analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso.*

Nesse sentido, especificamente, buscamos: (i) *identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica;* (ii) *compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB;* (iii) *descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB Identificar as ações formativas do Coordenador Pedagógico junto aos docentes na escolar; Descrever os desafios e a condução da ação formativa do Coordenador Pedagógico junto aos professores no contexto escolar; Compreender como as ações formativas do coordenador pedagógico que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente.*

A pesquisa será se utilizará de ferramentas de mídia interacional forma online o “google meet”, “WhatsApp” e e-mails, nesse momento devido a condição da pandemia COVID-19, podendo também, conforme o processo de imunização dessa doença, ser presencial.

Na certeza de que a nossa solicitação será atendida, fique com nossos votos de estima e consideração.



Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima

SIAPE: 4174168



Antônio de Freitas Melo

CPF 395.739.823-15

APÊNDICE G: ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Título do Projeto: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente

Pesquisador Responsável: MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Instituição/Departamento: UFPI/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Telefone para Contato: (86)99831-1657

Local da Coleta de Dados: ESCOLAS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TERESINA-PI.

Pesquisador Mestrando: ANTONIO DE FREITAS MELO

Instituição: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/TERESINA-PI

Telefone para Contato: (86)9 9941-7992

Local da Coleta de Dados: SECRETARIA MUNICIPAL DE TERESINA-SEMEC/TERESINA-PI

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Caro(a) colaborador(a) em função da Pesquisa PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente, solicito a sua colaboração para escrever seu Memorial de Formação, contribuindo para a efetivação da produção dos dados do estudo.

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

a. Sua origem pessoal e profissional;

2 DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER

b. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula

c. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje

d. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

e. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER

f. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER

g. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação

h. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

i. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno

3 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER
- b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER
- c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER
- d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional
- e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.
- f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

4 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

- a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.
- b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

- a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.
- b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID 19
- c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER
- d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

- a. Caracterize identidade profissional
- b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER
- c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País
- d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão

APÊNDICE H: ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO RESPONDIDO

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO: DÉBORA

Caro(a) colaborador(a) em função da Pesquisa PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente, solicito a sua colaboração para escrever seu Memorial de Formação, contribuindo para a efetivação da produção dos dados do estudo.

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

a. Sua origem pessoal e profissional;

Sou “Débora” [...], casada mãe de dois filhos. Desde minha adolescência quando conheci o evangelho buscava o conhecimento teológico, então decidir fazer curso de Teologia e após formada, me especializei em Ciências da religião, fiz cursos de aperfeiçoamento até me tornar professora Ensino Religioso

2. DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER

Sou graduada em Teologia com especialização em Ciências da religião, e com formação continuada em várias áreas da educação. O professor de ER é o profissional que tem formação teológica e formação continuada, brevemente selecionado por uma instituição de ensino, o professor ER zela pelo aprendizado juntamente com suas práticas pedagógicas, segue o currículo do Piauí e com bases na BNCC, visando a promoção da dignidade humana, o conhecimento do sagrado, do ethos, da cidadania e a valorização dos direitos humanos, evitando o proselitismo.

b. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula

Depois da semana pedagógica da escola, e após o planejamento de aula, seguir a sala de aula com um contato maravilhoso com cada aluno, que representava uma história diferente em cada um. Alguns alunos relatavam que não é comum aula de ensino de religioso, pois em algum ano escolar, não tiveram a disciplina. Outros bem contentes, na primeira aula fiz uma acolhida e apresentação da disciplina, sempre deixo claro que ER não será aula baseado em proselitismo ou convencimento de religioso. Apresentei o objeto de conhecimento de acordo com a séria relacionada e assim já aproximei ele das habilidades que serão desenvolvidas ao longo do semestre letivo.

c. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje.

O Ser professor é aquele que compartilha e aproxima o conhecimento. Aquele que favorece a melhoria de vida de alguém através do conhecimento. O Ser professor acredita na educação como fator de mudança social. Me sinto próxima do que sempre sonhei, mas reconheço tenho limitações, ainda estou longe do SER PROFESSOR IDEAL, devido nosso sistema social, econômico, que por muitas vezes não valoriza a classe, nem o espaço escolar. Há desafios entre o SER PROFESSOR e ambiente escolar (refiro-me a ambiente escolar: recursos materiais, a gestão escolar, as vulnerabilidades das famílias que tem filhos inseridos em escola pública). Tudo isto provoca implicações no meu conceito de SER professora e o que realmente sou hoje.

d. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

promover ensino e aprendizagem considerando o currículo respeitando as habilidades, trazer um resgate da autonomia, cidadania e dignidade de muitos alunos

e. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER

perceber que maioria dos alunos vivem vulnerabilidade social, pobreza e conflitos familiares. E de saber que a escola poderia proporcionar melhoria porém, a escola é tão limitada, tanto de pessoas humanizadas como de recursos materiais. Surge então o maior desafio: promover aprendizagem para todos, considerando as particularidades de cada aluno, isto é um desafio! Promover equidade num sistema cheio de injustiças sociais

f. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER.

Como ponto de partida no enfrentamento as desigualdades na educação, realizo acolhida, o diálogo, tento aproximar os objetos de estudos o mais próximos da realidade de cada um, facilitando assim o aprendizagem, melhorando o ambiente escolar em sala de aula, me tornando uma facilitadora para que eles encontrem a autonomia e o resgate pela educação.

g. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação.

O reconhecimento da profissão, quanto ao diploma de bacharel em Teologia. A desvalorização histórica e cultural do professor de ER. Alguns gestores não consideram ER importante, assim fragilizam o ensino, pois colocam qualquer professor das demais áreas para assumir o papel do professor de ER, por muitas vezes compromete o ensino e ainda retirando a vaga de um colega formado e habilitado em ER.

h. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

Não temos livro padrão, seguimos o currículos e materias complementares. Faz-se necessário a valorização da própria SEMEC a disciplina e profissionais de ER, com cursos de formação e ajuda dos gestores facilitando materiais para auxiliar alunos

i. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno

O professor é aquele que transmite conhecimento, para tal ele usa sua persona, e neste momento o conhecimento ER se mistura a minha persona, acredito na ética, no valor da família, na obediência a Deus, na alteridade de se importar com o outro, de melhorar a vida do outro. Em alguns momentos preciso ter cautela para não passar somente minhas convicções, pois preciso seguir o currículo, apresentar o objeto de conhecimento e o potencializar as habilidades dos alunos.

3 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER

Docência precisa de zelo e investimento, já investir na graduação, pós graduação, vários curso de formação continuada e atualmente concluindo o curso de Psicologia.

b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER.

almejo o mestrado, e mais formações continuada

c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER

No processo de profissionalização docente, refere-se a construção acadêmica e profissional desse indivíduo que busca a docência, para isto precisa-se de clareza, qual seria a formação definida do profissional ER?, que por muitas vezes nos deixa inseguro quanto a nossa profissão, consequentemente a nossa profissionalização também é fragilizada.

d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional

Refere-se aos investimento ao longo da caminhada profissional, como cursos, simpósio, pesquisas científicas, formação continuada, tudo isto promove o desenvolvimento profissional.

e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.

Implica na melhoria da didática, na responsabilidades com objetos de conhecimento e no resultado de gerar autonomia e cidadania a cada aluno.

f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

Desenvolvimento pessoal apesar da correria do dia-dia, o auto cuidado e a valorização a família me ajuda no meu desenvolvimento pessoal, Desenvolvimento profissional faço cursos de formação continuada e terminando uma outra graduação para agregar a minha profissão ER, desenvolvimento institucional procurar cumprir as metas estabelecidas, respeito ambiente de trabalhos e colegas.

4 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.

religiões do mundo, Textos sagrados, símbolos sagrados, Ethos, alteridade, Cidadania e direitos humanos

b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.

limites da aproximação com alunos, avaliar de perto o aprendizagem deles as possibilidades as metodologias digitais, isso melhorou o meus saberes.

b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19

nas práticas digitais, uso de net, slide, gráficos, vídeos,

c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER

perceber que os alunos não tinha tanto acesso a net, computador, celulares devido sua condição de vulnerabilidade

d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores

Ethos e Alteridade, falar da capacidade de se colocar no lugar do outro, do lugar do respeito, o não ao bullying, na ética do dia dia

6 IDENTIDADE PROFSSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

a. Caracterize identidade profissional

Possuir licenciatura em teologia, ou licenciatura em outra área com especialização na área de ciências da religião os teologia, ou formação pedagógica com especialização e ter formação continuada na área.

b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER

Sou Bacharel em Teologia com especialização em Ciências da religião com habilitação em docência do ensino superior, e especialização em Sociologia e Filosofia e vários cursos de formação continuada nas área da educação, psicologia da educação, ECA, direitos humanos, e outros...

c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País

Confusa e fragilizada. Não sabemos responder ao certo nosso perfil de identidade profissional

d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns

requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão
Possui licenciatura em Teologia ou Ciências da Religião, ou Pedagogia, com especialização na área específica. Sabemos que a educação no Brasil respeita a regionalização, isto é norte para uma educação igualitária, representadas através dos currículos de cada estado, porém sinto que precisam definir melhor a identidade do professor para valorizar a classe e na promoção dos objetos de conhecimento.

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO: GABRIEL

Caro(a) colaborador(a) em função da Pesquisa **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente**, solicito a sua colaboração para escrever seu Memorial de Formação, contribuindo para a efetivação da produção dos dados do estudo.

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

a. Sua origem pessoal e profissional;

Minha educação básica ocorreu em escola confessional em Teresina-PI, no CSCJ - Colégio Sagrado Coração de Jesus, escola cristã- católica, de filosofia saviniana; o que me estimulou a reflexão e desejo de ter contato com as pesquisas a respeito do “mundo sobrenatural” ; desenvolvi o interesse de escolha profissional pela docência, o que me levou a prestar vestibular para a UFPI- Universidade Federal do Piauí, para curso superior em Licenciatura Plena em Filosofia e pouco tempo depois para o ISEAF- Instituto de Educação Antonino Freire, onde cursei o curso de Especialização em Docência para o Ensino Religioso (Curso que por resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí) me permitiu legalmente a atuação como docente da disciplina de Ensino Religioso no âmbito do Estado do Piauí) , prestei concurso publico para a PMT- SEMEC e a mais de 13 anos atuo como docente da disciplina de Ensino Religioso lotado em unidade de ensino da rede publica de ensino do município de Teresina- PI.

2 DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER.

Ao longo de minha formação como professor de Ensino Religioso para atuação na educação básica, adquiri a percepção de que o professor de Ensino Religioso , necessita esta aberto ao entendimento de tudo que esteja relacionado a religiosidade humana , a percebendo como seu objeto de estudo , observando as diversas pesquisas desenvolvidas do campo da pesquisa relacionadas a religiosidade humana , através do prisma científico antropológico , sociológico e psicológico basicamente; além do contato com diversas pesquisas com estudo de técnicas avançadas de transposição de conteúdos e pesquisas na área de Ensino Religioso na Educação Básica.

b. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula.

Meu primeiro contato foi cursando a graduação, ainda no período de estágio disciplinar e extradisciplinar.

c. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje.

Considero que as atingi em partes, porque tenho interesse em cursar cursos a nível de stricto sensu, como mestrado e doutorado na área, além de desenvolver pesquisas com os alunos que

atendo na área de ensino religioso, os estimulando ao desenvolvimento de pesquisa já na educação básica.

d. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

Como professor de ensino religioso, apresento como minha maior competência esta aberto ao novo, em conexão com as mudanças e movimentos contínuos e constantes da sociedade, sobretudo no que tange a relação do ser humano com a religiosidade que enriquece as aulas que ministro de ensino religioso favorecendo minha comunicação e transposição dos diversos conteúdos previstos na grade curricular da disciplina.

e. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER.

O não entendimento e preparo muitas vezes da coordenação que acompanha o trabalho que desenvolvo desde o planejamento, passando pela ministração e avaliação das aulas e atividades desenvolvidas na disciplina- Componente Curricular.

f. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER.

Cabe ao professor de Ensino Religioso possibilitar o entendimento do apoio pedagógico e discentes da importância e relação do estudo da religiosidade humana e a relação com os conflitos e soluções de diversos acontecimentos sociais, econômicos e políticos que ocorrem a nível de Brasil e a nível de mundo.

g. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação

A dificuldade a nível regional de cursar cursos stricto sensu a nível de mestrado e doutorado na área de Ensino Religioso.

h. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

Acesso aos docentes que atuam na área a cursos stricto sensu a nível de mestrado e doutorado em docência do Ensino Religioso.

i. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno.

Atuo respeitando a liberdade de crença dos alunos a que ministro aulas, de acordo com a liberdade de prática religiosa prevista na CF 88.

3 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER.

Especialização e cursos em formação continuada a nível de aperfeiçoamento.

b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER.

Alcançar o nível de mestrado e doutorado para uma melhor atuação na área.

c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER.

De suma importância para uma melhor atuação do profissional na área.

d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional.

De suma importância a uma melhor atuação profissional nas mais diversas profissões.

e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.

A oportunidade de maior experiência a cada ano de atuação profissional.

f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Através da busca constante pela formação continuada.

4 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.

Atuar lançando mão de saberes em contato constante com os movimentos sociais e levando em consideração as competências socioemocionais.

b. **Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.**

De suma importância para a atualização e uma melhor performance profissional na área.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

a. **Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.**

A atuação em tempos de pandemia inicialmente se deu somente em home – Office, com aulas ministradas a distancia por plataforma da rede de ensino em que atuo , hj atendo em regime hibrido os discentes.

b. **Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19.**

Pude observar através de diversas mídias a busca pela religiosidade em diversos povos ao se depararem com uma doença de fácil transmissão e possibilidade de uma maior mortalidade de inicio, antes das vacinas serem desenvolvidas o que levei as reflexões dos discentes durante as aulas.

c. **Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER.**

A adaptação dos alunos a modalidade de ensino a distancia e uma maior fragilidade frente aos conteúdos inerentes a disciplina de ensino religioso, dentre elas a morte nas diversas religiões .

d. **Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores.**

A morte e o sentido da vida em tempos de pandemia na visão de diversas religiões.

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

a. **Caracterize identidade profissional.**

Um docente que atua provocando reflexões a cerca de temas profundos sobre o prisma de diversas religiões.

b. **Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER.**

Me considero um docente aberto ao conhecimento e atualizações cognitivas em relação a religiosidade humana em suas diversas experiências, sempre na busca de uma melhor comunicação com os alunos que atendo.

c. **Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País.**

Ainda necessitamos de diversos avanços desde uma maior possibilidade de oferta de cursos de graduação, lato senso e stricto senso.

d. **Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão.**

Abertura e Conexão com os movimentos relacionados a experiência religiosa humana, buscando um maior entendimento através de estudos e pesquisas visando uma melhor transposição dos diversos conteúdos inerentes a área de ensino religioso na educação básica.

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO: JOSAFÁ

Caro(a) colaborador(a) em função da Pesquisa **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente**, solicito a sua colaboração para escrever seu Memorial de Formação, contribuindo para a efetivação da produção dos dados do estudo.

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

a. Sua origem pessoal e profissional;

Sou maranhense de São Luís, sou o terceiro filho de um número de sete filhos que tiveram meus pais. Apesar dos poucos recursos financeiros familiares, fomos bem educados e criados sob a disciplina bíblica, o que fez de nós, pessoas maduras e equilibradas emocionalmente, psicologicamente e espiritualmente.

Sou casado há 29 anos e tenho três filhos, dois já casados; tenho dois netos.

Sou Bacharel em Teologia, formado pelo Seminário Teológico do Nordeste em Teresina, instituição ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil. Fui ordenado ao ministério da Palavra no dia 30 de dezembro de 2007, a partir de quando iniciei minha carreira ministerial. Estive afastado dessa atividade desde 2018 e retornei em dezembro de 2021. Por causa desse afastamento, precisei buscar recursos financeiros para sustento familiar. Havia validado meu diploma de Bacharelado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo no ano de 2009, alcançando uma formação superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Fiz um seletivo da SEMEC para professor substituto em 2019 e obtive êxito na classificação, tendo sido chamado para ministrar aulas a partir de janeiro de 2020. Desde então, por dois aditivos, permaneço atuando em sala de aula até julho de 2022.

2 DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER

b. Como minha formação é em bacharelado, não experimentei uma preparação didática institucional para o desenvolvimento da prática pedagógica. Toda e qualquer experiência adquirida se deu no âmbito do ensino teológico no contexto eclesial, o que não diferencia muito do ensino secular no que diz respeito à interação entre professor e aluno. Entretanto, sabe-se que há elementos que norteiam o ensino secular e que coloca o professor da educação básica sob uma ótica profissional, subordinando-o a uma lei específica para desenvolver sua atividade.

Entendo que o professor de Ensino Religioso é uma ferramenta importante dentro do processo ensino/aprendizagem no que tange a necessidade de conhecimento não apenas no campo da intelectualidade, mas e principalmente no campo da espiritualidade. Nesse sentido, o professor de Ensino Religioso é aquele que fará (pelo conhecimento e a formação que possui dentro de sua área específica), com que o aluno desenvolva uma noção sistemática da ciência religiosa, independente de sua crença ou comportamento religioso. Ele é o profissional habilitado para responder sobre questões religiosas dentro do contexto escolar, sendo autoridade no assunto.

c. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula

Considerando minha formação em bacharelado e não em licenciatura, não experimentei uma formação voltada para o ensino religioso no contexto escolar. Os primeiros contatos com a sala de aula se deram recentemente, após a aprovação no seletivo, momento em que passei a me inteirar de todo o movimento educacional relacionado com a prática pedagógica. Passei a conhecer elementos relacionados ao planejamento e confecção de aulas para serem ministradas; passei a entender o ambiente escolar, que se diferencia em muito do eclesial, principalmente pelo fato de não haver uma relação pautada apenas pelo aspecto religioso. Foi muito proveitoso, pelo fato de agora passar a trabalhar com um público diferenciado, com formações diferenciadas e, com necessidades diferenciadas.

d. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje

Levando em conta o fato de que não aspirei uma formação docente e que, iniciei no Ensino Religioso por uma necessidade, não construí uma imagem ideal de ser professor e não considero a continuidade na docência como uma realidade futura. Entretanto, muitas foram as experiências positivas adquiridas nesse curto espaço de tempo do desenvolvimento dessa atividade.

e. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

Minhas habilidades e competências como professor de Ensino Religioso estão sendo formadas ainda por meio da prática pedagógica e pelo contato com o universo escolar e as diretrizes que norteiam esse universo.

f. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER

Um dos maiores desafios, senão o principal deles, têm sido o convencimento dos alunos quanto à real necessidade do Ensino Religioso dentro do currículo pedagógico. Num ambiente onde as principais aspirações educacionais se voltam para a formação continuada de preparação para a o universo acadêmico, o Ensino religioso não passa de uma disciplina coadjuvante, sem interesse por parte do alunado.

g. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER

As formas de enfrentamento do desafio maior, citado acima, passa pelo próprio reconhecimento da disciplina enquanto formadora de caráter e de desenvolvimento completo do ser humano, como necessária ao contexto escolar. Discutir a necessidade da disciplina, não apenas como repasse de conteúdo, mas como matéria interdisciplinar, capaz de fornecer ao aluno uma dimensão mais abrangente da vida escolar. Ou seja, ele necessita entender o seu lugar no mundo a partir da noção espiritual e como essa noção pode trazer benefícios grandiosos para sua formação educacional.

h. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação

De modo particular, considerando minha experiência que já foi descrita acima, enfrento certa dificuldade em buscar uma formação continuada. Por não ter interagido com mais profundidade no contexto pedagógico e, pelo pouco tempo de prática docente, não tenho buscado conhecimento além daquele já adquirido pelo bacharelado. O maior desafio nesse sentido é reconhecer há a necessidade de buscar uma formação maior nessa área, ligada ao exercício da docência.

i. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

Tem sido prazeroso e, extremamente satisfatória, toda experiência adquirida em sala de aula. Mesmo que não seja uma aspiração profissional, o contato com o alunado em sala de aula tem se tornado apaixonante e tem trazido um grande aprendizado.

j. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno

Por causa da minha formação teológica e doutrinária, quer queira, quer não, são dimensões influenciadoras da minha prática pedagógica. Essa assertiva pessoal, creio ser verdade em todos aqueles que se dedicam ao ensino religioso como profissão. Não há como impedir que aquilo em que se crê, venha a influenciar na prática em qualquer área da vida.

Por mais que se tenha um currículo que norteie a disciplina de Ensino Religioso, na sala de aula nos deparamos com as mais diversas formações religiosas dos alunos. Entretanto, sempre haverá uma via que impere sobre as demais. Sempre haverá um sistema religioso que vai além da sala de aula, aquela que os alunos já trazem na cabeça pela sua formação religiosa. Nesse sentido, eles rejeitarão assuntos que vão contra o que eles entendem como religião. Assim é que se torna também, um grande desafio de diferenciar, hoje, o ensino de Religião, de Ensino Religioso como a proposta pedagógica educacional se apresenta.

3 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER

Os investimentos pessoais para minha formação como docente têm se relacionado com a aquisição de material para preparação de aulas.

b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER

Considerando a possibilidade de permanecer na docência, pretendo buscar uma formação além da graduação, a fim de que aumente minha percepção do universo pedagógico na minha área.

c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER

Uma das máximas mais interessantes da compreensão do ensino e o seu real significado para a sociedade, ainda que esta não o considere assim, é o que a Bíblia ensina sobre o repasse do Evangelho aos corações humanos: “De graça recebestes, também de graça dai!” (Mt 10.8). Diante disso, não considero o Ensino Religioso como uma prática profissional, embora me beneficie financeiramente de tal. A importância da formação religiosa na mente de um aluno é maior que qualquer benefício que se venha obter por meio de uma profissionalização. A profissionalização do ensino o tornou em objeto de consumo e alimenta a alma humana de desejos que não podem satisfazer a totalidade do seu ser.

d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional

Entendo que desenvolvimento profissional seja, à luz da ciência, especializar-se em determinada área para exercer com excelência uma determinada atividade.

e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.

Nesse sentido, a reflexão que faço é a de que, quanto mais conhecimento adquirir na minha área e na minha atividade, maior será a preparação para desenvolvê-la.

f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

Meu desenvolvimento pessoal acontece a cada contato com a sala de aula, momento em que consigo ver que, além de repassar conteúdo disciplinar, alcanço maior responsabilidade para com o público colocado sob meus cuidados.

4 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.

Domínio do conteúdo a ser ministrado;

Entendimento de que suas aspirações e convicções diferenciam muitas vezes da realidade do aluno;

Seu papel em sala de aula é muito mais do que impor um conteúdo sem sentido, mas e muito mais do que isso, é fazê-lo atrativo e convincente, ao ponto de ser prazeroso ao aluno compreender o que o professor estará ministrando.

b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

Na pouca experiência dentro da realidade escolar, as habilidades e saberes que estão sendo ainda construídas na minha mentalidade docente têm-me feito cada dia mais preparado para exercer essa função com mais zelo, desprendimento e senso de dever cumprido. Isso me traz um desejo de estar novamente em sala de aula, apesar de todas as dificuldades que os educadores enfrentam no dia a dia em todas as dimensões.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.

Todos sabemos dos grandes prejuízos advindos ao sistema educacional com o um todo, nesse período de pandemia. Ficamos limitados, não apenas pelo isolamento social, mas também pelo enfraquecimento das relações interpessoais presenciais que não podem ser substituídas por uma interação virtual. Entretanto, a alternativa midiática foi salvadora, nesse momento em que, mesmo distantes uns dos outros, precisamos nos utilizar das mídias sociais para interagir com os alunos e minimizar esses prejuízos que vão além do aspecto educacional.

b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19

Por mais que pensemos que a pandemia nos trouxe prejuízos, devemos agradecer a Deus pelas oportunidades em tempos de dificuldades que nos fazer desenvolver habilidades novas para alcançarmos os objetivos propostos diante de nós. Um deles foi superar a dificuldade de trabalhar com mídia social para poder interagir com o alunado. Aplicativos, plataformas de áudio e vídeo, gravações e publicações foram um aprendizado muito grande para suprir essa necessidade, sem perder de vista a veracidade de sentimentos envolvidos de forma digital.

c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER

Manter a disciplina, em casa, diante das demandas familiares e pessoais;

Superar as dificuldades que levaram muitos a desistir da própria carreira por achar que não conseguiriam levar adiante o ensino de forma remota;

Manter o equilíbrio emocional diante da pouca resposta do alunado ao ensino remoto, principalmente em relação à disciplina de Ensino Religioso.

d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores

O relacionamento pessoal e familiar – sabemos que houve muita dificuldade no relacionamento consigo mesmo e muito mais no relacionamento familiar abalado pelo convívio em isolamento;

A prática de bullying digital – as mídias sociais são ferramentas para o bem, mas também, se mal utilizadas, para o mau;

Orientações para os usos das mídias – alguns alunos tiveram dificuldade de lidar com as redes sociais;

Solução de Conflitos – com a pandemia e o isolamento familiar, conflitos precisaram ser resolvidos com maturidade e sabedoria para não desajustar ainda mais o ambiente.

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

a. Caracterize identidade profissional

Identidade profissional tem a ver com vocação. Todo que é vocacionado para exercer determinado tipo de atividade, o faz com dedicação e amor pela profissão. Não há como dissociar uma coisa da outra. Ou será um profissional bem sucedido por amar aquilo que faz, ou será sempre desafiado a desistir da atividade por não se identificar com aquilo que faz.

b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER

Minha atividade ministerial já me identifica com a atividade profissional de Ensino Religioso. A experiência prática tem subsidiado as impressões corretas sobre o que é o Ensino Religioso em sala de aula.

c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País

Infelizmente, nosso país não oferece ao educador a real importância aliada a um reconhecimento merecido aos que são responsáveis pela formação de profissionais de todas as áreas. O professor de Ensino Religioso não está à parte dessa realidade. Inúmeras são as

dificuldades enfrentadas por este profissional, até mesmo quando, em determinadas situações se relega a profissionais de outras áreas o ensino religioso, para suprir carências locais ou adequar situações. Esse cenário de discussões diminui a importância do profissional da área e, ao mesmo tempo, diminui a importância da disciplina no currículo escolar.

d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão

Formação – Sim. Entendo que seja necessária a formação na área específica, principalmente pelo fato de não mais se ensinar religião ou sobre uma religião específica.

Diversificação do conteúdo – Hoje o ensino foi modificado para Ensino Religioso, ou seja, uma abrangência de todas as religiões. Trata-se de repasse de conhecimento e não de proselitismo ou catequese;

Formação continuada – Outra dificuldade que se enfrenta na área é a pouca oferta de preparação dentro da especificidade ou especialidade.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: JOSUÉ

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

b. Sua origem pessoal e profissional,

Comecei a lecionar na disciplina de ensino religioso no ano de 2005, quando era estudante do curso de Teologia, comecei iniciei como estagiário da prefeitura de Teresina, Isso através de uma empresa (CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola) que tinha parceria com a prefeitura.

DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

k. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER

No início houve algumas dificuldades em se definir qual seria o papel do professor de ensino religioso em especial por se tratar de um curso de bacharelado e não licenciatura, mas com o tempo foi possível perceber que o professor de ensino religioso, deve ser um profissional neutro e equilibrado, possibilitando o ensino voltado para o respeito entre as diversas religiões

l. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula

Foi um pouco difícil já que não tinha experienciam, e ainda por se tratar de uma sala de aula com alunos já adulto e que estava cursando o ensino supletivo no período noturno.

m. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje.

Não imaginei que um dia fosse professor antes de se tornar professor, mas hoje me sinto muito qualificado para exercer essa função. Sei que preciso melhorar, porém sei que sou um bom professor

n. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

Empatia e a facilidade na comunicação interpessoal; Procuro Desenvolve as competências emocionais dos alunos permitido ao aluno em sala de aula desenvolver o pensamento crítico; uso atividade lúdicas para desenvolver um ensino mais eficaz.

o. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER.

Mudar o pré-conceito de ensino religiosos, por parte de muitos alunos, que acham a disciplina chata ou até mesma sem significativo algum.

p. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER

Desenvolver atividade que venha a mudar a concepção da ideia que o ensino religioso não

tem nenhum significado, sendo possível fazer com aulas dinâmicas e interessantes, procurando demonstrar o vasto conhecimento que podemos explorar sobre as várias religiões, em alguns momentos usando atividade lúdica com perguntas e resposta e as vezes até com uma recompensa para os mais interessados.

q. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação.

Se manter atualizado, diante de várias mudanças que acontecem, em especial na grande curricular, posso até citar que antes seguimos as orientações curriculares do O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, onde me agradava muito, hoje seguimos A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que meu vê, não ficou bem distribuído os conteúdos.

r. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

É necessário que a escola ofereça mais recurso didático, livros da disciplina de Ensino Religioso, equipamento com data show, algumas escola até tem outras não.

s. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno.

O fator de você pertencer a uma determinada religião influencia seus alunos, mesmo que você seja neutro, o olhar dos alunos sobre um professor religioso já é uma influência religiosa.

7 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER

As especializações em docência do ensino religioso e docência do ensino de filosofia foram investimentos importantes para minha formação como professor de ensino religioso

b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER.

Pretendo fazer uma especialização em Atendimento Educacional Especializado

c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER.

Se qualificar, fazendo cursos, oficinas, seminários que venha a ampliar os seus conhecimentos na até de ensino religioso.

d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional.

Entendo que seja a pessoa procurar novos conhecimentos, através de curso, oficina para ampliar os seus conhecimentos na disciplina de ensino religioso.

e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.

É muito importante, pois através da pratica docente você entende quais são as principais necessidades do aluno, uma vez que estar em contato direto, assim se procura meios de se qualificar para oferecer algo melhor aos seus alunos.

f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Sendo que possível procuro me atualizar no que se diz respeito ao ensino religioso

8 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.

É necessário que os professores tenham conhecimento das diretrizes curriculares do ensino Religioso, pois sem isso o profissional do Ensino Religiosos não saberá o que se deve ensinar. O que acontece: muitos professores de ensino religiosos que não têm a formação adequada pois são de outras disciplinas e assumem turma de ensino religioso para completar a carga horaria.

b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

Ter conhecimento das diretrizes curriculares foi fundamental para meu desenvolvimento profissional na área do ensino religioso

9 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.

Foi um período muito difícil, não estávamos preparados para tal situação, inclusive passamos dois meses sem saber por onde começar, porém essa pandemia veio em um período em que a tecnologia foi suficiente para que ocorresse um ensino remoto, em especial por conta de ferramentas que a dez anos atrás não tínhamos como: Whatsapp, Google Meet e outras plataformas digitais. Assim como em 20 anos não tinham acesso a internet como temos hoje. Embora tenha sido necessário comprar equipamentos novo, como no meu caso tiver que adquirir um computador mais novo e um celular com mais memória.

b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19.

Para o tempo de pandemia foi necessário aprender editar vídeos, melhorar o conhecimento e Power poite, se adaptar o *Google Meet* desenvolver a habilidades de se comunicar mais de 500 alunos recebido mensagem diárias, (manhã, tarde, noite e madrugada) recebendo mensagens constantemente.

c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER.

Se reorganizar em minha residência, preparando o ambiente familiar para um ambiente de trabalho também, se adaptar a questão das tecnologias, se organizar para anteder os alunos, corrigir muitas atividades que chegavam no Whatsapp.

d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores.

Foram trabalhados vários temas, como exemplo como lher dar com questões dos estudos em tempo de pandemia, como enfrentar esse processo de pandemia e manter a autoestima e o ânimo, foi visto sobre a questão das diversidades religiosas e como religião pode ajudar neste período tão difícil.

10 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

a. Caracterize identidade profissional.

Sou um bom profissional, preparado e qualificado para exercer a função de professor de ensino religioso

b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER.

Profissional capacitados e experiente na disciplina de ensino religioso

c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País.

São poucos os profissionais que tenha o preparo adequado, pois boa parte dos professores que lecionam na disciplina de ensino religioso completam a carga horaria de outras disciplinas, infelizmente se absorve professor de qualquer outra área para atuar como professor de ensino religioso

d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão.

Em primeiro lugar é necessário ter uma formação seja a nível de graduação, seja no nível de especialização, também é necessário um compromisso com a disciplina, e ainda defendo que o professor seja apenas professor de ensino religioso, embora isso seja difícil.

ROTEIRO MEMORIAL FORMAÇÃO MIGUEL

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

a. Sou natural de Teresina-PI, desde muito cedo comecei a participar da minha paróquia e comecei a estudar teologia no período de férias na UFPI, enquanto ainda cursava administração de empresas na mesma Instituição.

2 DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER.

O professor de ensino religioso é um profissional que acredita na existência do fenômeno religioso, que vê como parte importante da vida dos alunos o conhecimento a respeito do sobrenatural, da fé para ajudar os jovens a trilharem os seus caminhos.

b. Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula

Ainda na UFPI fomos levados a disciplina Didática I, onde fomos estagiar na Escola Municipal Darcy Araújo no bairro de Fátima. Com a nossa professora nos supervisionado foi bem tranquilo o contato com os alunos.

c. Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje

Lembro dos bons professores de minhas séries iniciais atenciosos, amorosos, dedicados, profissionais. Hoje sou um professor bom, mas que precisa anda melhorar na sua prática.

d. Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

Tenho um bom domínio de sala, domínio de conteúdo, uso recursos tecnológicos. Faço cursos pra reforçar minha prática. Leio livros da área.

e. Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER

A valorização do professor e do professor de ensino religioso de uma forma mais proeminente. Muitas provas e trabalhos extras são feitos em nossas disciplinas para reforçar o aprendizado dos alunos. Fora do contexto da disciplina.

f. Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER

Mostrar a importância da disciplina, ser criativo, fazer provas, criar respeito da direção.

g. Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação - A desvalorização do professor, a falta de material didático acessível ao aluno, o desestímulo dos próprios alunos, a possibilidade de outros profissionais fora das áreas teológicas para complementar aulas no ensino religioso.

h. Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

O investimento em livros didáticos e paradidáticos, um melhor nível de escolarização dos alunos, o uso de tecnologias.

i. Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno

O Brasil é um país de múltiplas crenças e credos. Apesar de o catolicismo ser preponderante se busca resgatar o que há de comum e de valores em outros credos. Procuo em minha prática valorizar o homem e todo o criado. Por ser um homem de fé acredito que a prática se torna mais interessante para os alunos.

3 IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER
- b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER
- c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER
- d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional
- e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.
- f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

Comprei vários livros na área, fiz sobretudo cursos na prática docente e no uso de tecnologias, comprei caixinhas de som para melhorar o uso de músicas.

Pretendo fazer um mestrado e doutorado e escrever um livro na área com outros colegas.

O profissional deve amar sua área, sua prática. Ser responsável, proativo e criativo. Ter atenção com alunos e falar a linguagem das crianças e adolescentes. Conhecer seu público.

O desenvolvimento profissional é o que dá qualidade na prática e na eficácia junto aos alunos. Alunos que aprendem e gostam da sua disciplina são reflexos de um bom desenvolvimento profissional aliado ao conjunto de saberes e práticas eficientes.

A prática me fez perceber que preciso sempre me reciclar e melhorar. Não pode ser feita sempre da mesma forma. Deve evoluir com o presente.

Cada vez vou aprendendo ainda mais com as pesquisas e reformulações de conteúdos, vou percebendo que alguns sites vai dissimulando conceitos de bem e mal, daí um apurado senso crítico. Com uso das tecnologias se vai ajudando os alunos a crescerem no mundo digital.

Nas escolas em que trabalho vai se percebendo um respeito e até admiração pelo nosso trabalho.

4 SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

- a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.
- b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

Deve dominar os conteúdos próprios da sua área, ser interdisciplinar e transversal em seus conteúdos. Ser flexível. Dominar os meios tecnológicos e ter uma boa prática pedagógica.

Esses saberes alicerçam o profissionalismo, norteiam a prática e diante dos desafios nos fazem querer avançar sempre. Também nos fazem se solidários com as realidades locais onde estamos inseridos.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

- a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.

b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19

- c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER

- d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores

- a. Caracterize identidade profissional

Só usamos Whatsapp, alunos sem celular e internet, alguns pegavam atividades na escola. Tive que usar a criatividade como o uso de podcast, montagem de fotos por celular, etc. Período muito difícil.

Fiz alguns cursos que foram oferecidos de forma gratuita, como o da fundação alfa e beto, alguns cursos de tecnologia, etc

Quantificar o aprendizado do aluno, ter contato com o aluno, fazer com que todos pudessem fazer as atividades, participação de pais e alunos.

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER

c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País

d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão

Um profissional que sabe o que é o fenômeno religioso e o valoriza.

Um profissional que ama o que faz.

Confusa, obtusa e com perspectiva de ser abolida da rede pública. Poderá até ser transformada em outra disciplina.

Ter graduação em teologia ou ciência da religião com base em docência;

Amar a educação e acreditar que ensinar ainda é um dos melhores serviços feitos a sociedade.

Ter domínio do conteúdo e sempre reciclar sua prática.

Perceber como esta a satisfação dos alunos com sua prática.

Ser atento as realidades locais onde você está inserido.

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO RUTE

1. IMAGENS-LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES E REFERÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLHA PROFISSIONAL

c. Sua origem pessoal e profissional;

Sou a professora “Rute” [...], tenho 30 anos, venho de origem humilde. Meu pai é esmerilador, minha mãe dona de casa e tenho um irmão mais novo. Meus pais sempre foram presentes na minha vida escolar e muito afetuosos. Apesar das dificuldades financeiras sempre me deram muito apoio na minha formação como professora. Sou oriunda de escola pública. Em 2011 prestei vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia nas universidades UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), passei nas duas universidades, porém decidi estudar na UEMA, devido à dificuldade de locomoção.

A princípio almejava o curso de Psicologia, entretanto naquele ano não estava ofertando na UESPI.

Ao entrar no curso de Pedagogia, já no 4º período comecei a participar de projetos de extensão e começar minha vida profissional com estágios remunerados.

Após terminar a licenciatura fiz Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cursos de extensão. Lecionei em escolas particulares por 5 anos e passei no seletivo do Município de Teresina onde leciono hoje em dia.

3 DOCÊNCIA: IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS QUANTO À PROJEÇÃO PROFISSIONAL

Exercício da docência do Ensino Religioso (ER)

a. Durante sua formação na graduação para desenvolver sua prática pedagógica na educação básica, poderia descrever o que é e quem é o professor do ER.

O professor de Ensino Religioso é um professor pesquisador e persistente, pois para exercer sua função ele precisa buscar materiais pedagógicos em internet, livros e etc, pois a escola não dispõe de materiais pedagógicos voltados para o ensino religioso. Ele é um mediador de saberes, pois está a frente de diversas realidades familiares e religiosas, uma vez que seu aluno vem com bagagens (pensamentos) já construído pela sua família.

4Discorra acerca dos seus Primeiros contatos com a sala de aula.

Meus primeiros contatos em sala de aula, foi com o ensino infantil, nas séries iniciais. Trabalhamos mais o lúdico e músicas socioeducativas sempre em foco com a diretrizes curriculares. Os alunos tem uma relação afetuosa com o professor, devido a isso o professor tem que ter mais sensibilidade ao trabalhar a disciplina.

5 Sua imagem do ser professor que você desejou tornar-se e do que você é hoje.

Professor disposto a dar o seu melhor sempre e contribuir com a construção de um País melhor. O professor que sou hoje é pesquisador e dedicado em melhorar cada vez mais minha prática pedagógica para alcançar a aprendizagem do aluno. Motivador e inovador, pois, sempre busca materiais lúdicos para trabalhar as diversas religiões.

6 Suas Habilidades e competências como professor(a) do ER.

Principalmente empatia, pois sempre devo olhar com zelo cada realidade do aluno; motivador, para estimular aprendizagem do aluno sempre aparecer com algo novo como um vídeo educativo, imagens e textos interessantes que desafie os alunos a conhecer as diversas religiões e pesquisador, para ter pensamento crítico em diversos conteúdos e discussões (debates em sala de aula) saber como lidar em diversas situações em sala de aula com segurança.

7 Principais desafios enfrentados em sala de aula enquanto professor(a) do ER

Materiais para se trabalhar, pois muitas vezes as escolas não dispõem de materiais pedagógicos e mediar debates sobre as diversas religiões. Assim, é necessário sempre buscar estudar e pesquisar sobre os conteúdos para não impor minhas concepções religiosas.

8 Formas de enfrentamento desses desafios enquanto docente do ER

Trabalhar com vídeos aulas, pois a escola dispõe de Datashow. Pesquisar sobre as diversas religiões, para que o aluno tenha uma visão geral e possa respeitar as diversidades.

9 Principais desafios por ser um docente do ER em contínua formação.

Falta de cursos específicos e capacitação para essa área, como professora da educação básica além de não termos materiais, também não temos formações voltadas para o ensino religioso.

10 Demandas que precisam, de acordo com seu contato com os alunos, ser preenchidas a fim de que obtenha ainda mais satisfação e desempenho dentro da sua área.

Precisa de estudo, comprometimento e empenho de cada professor para poder exercer sua prática pedagógica com êxito.

11 Descreva suas concepções religiosas acerca da prática pedagógica do professor do ensino religioso que refletem na aprendizagem do aluno.

Sou uma professora católica, mas não professo minha religião em sala de aula, busco sempre trabalhar as diversas religiões com respeito às diferenças para que os alunos possam conhecer cada uma e ter empatia com o próximo.

d. IMAGENS, LEMBRANÇAS, RECORDAÇÕES, REFERÊNCIAS DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

a. Investimentos pessoais para sua formação como docente do ER.

Não sou da área específica do Ensino Religioso

b. Outros investimentos que ainda pretende realizar em sua carreira profissional enquanto professor do ER.

Não sou da área específica do Ensino Religioso

c. Descreva o seu entendimento do que seja profissionalização docente no ER.

Não sou da área específica do Ensino Religioso.

d. Conceitue o que vem a ser desenvolvimento profissional

Não sou da área específica do Ensino Religioso

e. Importância da prática docente para o seu desenvolvimento profissional como professor do ER.

Não sou da área específica do Ensino Religioso

f. Descreva como vem acontecendo o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

Não sou da área específica do Ensino Religioso

e. SABERES DA DOCÊNCIA DO ER

a. Descreva os saberes que um(a) professor(a) do ER deve possuir para bem ensinar.

Não sou da área específica do Ensino Religioso, mas leciono a disciplina nas séries iniciais como professor polivalente, e por saber da importância do meu trabalho como docente, entendo que os saberes que um professor deve possuir são construídos ao longo de sua prática

que exige estudo e empenho em adquirir mais conhecimentos além do que já foi adquirido em sua formação profissional. São eles: disciplinares, curriculares, experiência e ação pedagógica.

b. Relate como os saberes docentes contribuem para a ressignificação de sua prática docente e desenvolvimento profissional enquanto professor de ER.

Os saberes docentes contribuem de forma a fomentar a nossa prática pedagógica, não só através dos estudos mais também por meio do conhecimento que adquirimos ao longo da nossa prática pedagógica e na busca de melhorar a metodologia.

f. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

a. Descreva os limites e possibilidades de sua prática educativa em tempos de Pandemia por COVID 19.

Na verdade, a pandemia abriu muitas oportunidades para se trabalhar Ensino Religioso, devido ser aulas online. O professor teria que de fato trabalhar as habilidades propostas no currículo com vídeos educativos e interação por meio de plataformas digitais, algo que as vezes não era possível em Sala de aula, pois muitas vezes o horário de Ensino Religioso era utilizado para reforçar as disciplinas de Língua Portuguesa ou até mesmo Matemática por se tratar de séries iniciais onde o foco é alfabetização.

b. Descreva suas aprendizagens da docência de ER em tempos de Pandemia por COVID19

Nos tempos da pandemia tive que me reinventar, criar materiais com os conteúdos propostos, pesquisar diversas formas de interagir com os alunos como utilizar plataforma que daria mais interação com a turma por meio de debates e rodas de conversas.

c. Descreva os principais desafios encontrados nesse período de Pandemia na sua prática enquanto professor do ER.

Buscar materiais sobre o Ensino Religioso é sempre um desafio, devido a falta de material para se trabalhar com as séries iniciais, pois sempre os materiais encontrados falam mais de uma religião específica e de acordo com o currículo os professores devem trabalhar as diversas religiões. Como professora pedagoga sem nenhuma formação específica para ensino religioso tinha essa dificuldade, pois além de buscar materiais didáticos, tive que estudar e pesquisar sobre os conteúdos trabalhados para melhorar a minha prática.

d. Fale dos temas que trabalha com seus alunos e que foram desafiadores.

Sempre fui em busca de materiais para trabalhar as diversas religiões, a que tive mais dificuldades foi trabalhar religiões ciganas por causa da falta de material.

g. IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

a. Caracterize identidade profissional.

Sou uma professora carismática, gosto de ensinar com entusiasmo e alegria, sempre colocando algo novo para se trabalhar em sala de aula no intuito de motivar os alunos a estudar. Sou responsável sempre mantendo o foco no currículo e nas diretrizes curriculares para elaborar bem os planejamentos. Dedicada em dar sempre o meu melhor, gosto de trabalhar com o lúdico, imagens, vídeos e dramatização.

b. Descreva sua identidade profissional diante de sua experiência prática enquanto professor do ER.

Trabalho com entusiasmo pois não só ensino como também aprendo cada dia mais. Gosto de pesquisar sobre diversos conteúdos e assuntos da atualidade para debater com os alunos, pois acho primordial trazer a realidade para sala de aula principalmente para exercitar a empatia e o respeito com o outro.

c. Diante de tantas discussões no cenário educativo, como você analisa a identidade do professor de ER no nosso País.

Como pedagoga lecionando a disciplina de ensino religioso nas séries iniciais vejo que o professor de ensino religioso tem em sua identidade construída a partir do seu compromisso com a sua prática pedagógica. Muitas vezes sem recursos e sem estudo, o professor acaba se baseando somente no currículo e nos direcionamentos pedagógicos passados pela coordenação pedagógica da escola. Na busca de melhorar sua prática deve, se torna um pesquisador para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

d. Para definir a identidade do professor do ER religioso no Brasil, são necessários alguns requisitos para isso, poderia citar alguns e comente-os conforme sua visão.

A formação continuada para melhor contribuir com a prática docente. É através da formação continuada de que o professor irá aperfeiçoar a sua prática. Na minha visão faltam cursos de capacitação para professores do Ensino Religioso nas séries iniciais.

Valorização dos professores como a melhoria nas condições de trabalho, as escolas tinha que ter recursos necessários para se trabalhar a disciplina em sala de aula como livros, revista e até mesmo imprimir materiais necessários para contribuir com a prática pedagógica.

APÊNDICE I: FOLDER INFORMATIVO

JUSTIFICATIVA

- Com a compreensão de que suas opções políticas estão relacionadas a sua profissionalização, que além de ideológica assume outras movimentações tanto social quanto política e econômica (RAMALHO et. al, 2004), passamos a questionar o processo de formação e construção desse professor do Ensino Religioso (ER), processo esse que dá identidade ao profissional, mas que, encontra-se associado às suas concepções religiosas, visto que as crenças e concepções fundamentam as ações de todos os seres.
- As experiências vividas na sala de aula do curso de Bacharelado em Teologia, abriram diversas lacunas para este pesquisador. Muitos dos discentes do interior do Estado do Piauí, que já estavam na sala de aula há anos, buscavam no curso satisfazer as exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de formação superior para o exercício da profissão e o curso de Teologia era uma porta para a formação, embora necessitasse de Complementação Pedagógica conforme a Resolução 02/1997 ou a formação específica realizada pelo Estado.
- Conforme relatos dos alunos que atuavam na educação básica, o ensino religioso que acontecia dentro das salas de aulas, tanto do interior quanto da capital, era de cunho confessional, direcionado a uma religião específica contradizendo as diretrizes estabelecidas como referências para o currículo de ensino religioso e isso provocava inquietação e questionamentos:
 - *Quem era esse profissional?*
 - *Como estava acontecendo a formação desses professores?*
 - *Quanto da sua religiosidade estava embutida na sua prática pedagógica?*
- Essas reflexões levaram a observações de que uma prática pedagógica sem uma formação adequada pode comprometer o processo educativo levando a uma de duas vertentes: de um lado pode banalizar a disciplina e de outro manter o dualismo da religiosidade versus profano (JUNQUEIRA, 2011).
- Diante disso, considera-se salutar e relevante uma maior investigação nesse campo, já que o pensamento crítico é fruto de preparo e este combate práticas excludentes, preconceitos e intolerâncias.

- Em virtude disso, surge a necessidade da presente pesquisa, por ser uma temática pouco pesquisada e como diz Valente (2018 p. 108) "a interface entre religião e escola não é tratada de forma aprofundada", e existe a necessidade desse debate, de uma "recuperação histórica" ou um "olhar atento às características culturais dos professores e dos alunos brasileiros" bem como "à sua subjetiva religiosidade".

QUESTÃO PROBLEMA

- Deste modo, analisando se é possível o professor do ensino religioso, imbuído de suas convicções religiosas desenvolver uma prática pedagógica isenta, sem que comprometa o processo do ensino de religião na sua sala de aula, levantou-se a seguinte questão-problema:
 - Na construção da profissionalização docente, quais as implicações das concepções religiosas do professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da Educação Básica?

QUESTÕES NORTEADORAS

- Quais as concepções religiosas que estão fundamentando as práticas pedagógicas dos professores do ensino religioso da educação básica?
 - Como se deu o processo de construção da profissionalização docente do professor do ensino religioso da educação básica?
- Em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso determinam sua prática pedagógica no contexto da educação básica?

OBJETIVOS

GERAL: analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso.

ESPECÍFICOS:

- **Identificar** as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica;

- **Compreender** o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB;
- **Descrever** em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da Educação Básica.

INTERLOCUTORES DA PESQUISA

- (1) **Professores da rede municipal de Teresina;**
- (2) **Voluntários;**
- (3) **Identificados por nomes de personagens bíblicos, como descrito abaixo.**

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR PSEUDÔNIMOS:

Os participantes da pesquisa serão identificados por meio dos nomes bíblicos (personagens) escolhidos espontaneamente ou por cada uma delas no primeiro dia de contato presencial para apresentação do projeto e início da pesquisa, como sugeridos a seguir:

- (1) Abraão
- (2) Débora
- (3) Gabriel
- (4) Josafá
- (5) Josué
- (6) Maria
- (7) Miguel
- (8) Moisés
- (9) Paulo
- (10) Rute



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA
SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGED



Orientadora: Profa Dra Maria Divina Ferreira Lima
Mestrando Antônio de Freitas Melo

Teresina, Abril - 2022

ANEXO A: OFÍCIO nº 3.042/2021/GAB/SEMEC

13/08/2021

SE/PMT - 2778503 - Ofício SEMEC



ESTADO DO PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Teresina
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 3.042/2021/GAB/SEMEC

Teresina, 12 de agosto de 2021.

Maria Divina Ferreira Lima

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED
Centro de Ciências da Educação - CCE
Universidade Federal do Piauí

Assunto: **Autorização de pesquisa**

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 00044.007374/2021-16**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada "**PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente**", no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, desde que se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa. Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição autorizando a referida pesquisa. Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições. Solicitamos ainda que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Kleyton Halley dos Santos Nunes, Secretário Executivo de Ensino**, em 12/08/2021, às 13:15, com fundamento no Decreto nº 18.316/2019 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador> informando o código verificador **2778503** e o código CRC **35859902**.

Referência: Processo nº 00044.007374/2021-26

SEI nº 2778503

Rua Areolino de Abreu, 1507 - Bairro Centro - - CEP 64000-180 - Teresina - PI
- <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/>

ANEXO B: PARECER Nº 5.290.601/CEP

UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente.

Pesquisador: MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51773221.4.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.290.601

Apresentação do Projeto:

Este parecer refere-se a análise de resposta às pendências, emitidas pelo CEP/UFPI no parecer número CAAE: 51773221.4.0000.5214.

Informações extraídas do Projeto de Pesquisa-Informações Básicas

Para o desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores apresentam como justificativa, "A trajetória do Ensino Religioso no Brasil se mescla ao nascimento do Brasil Colônia sendo a história da educação a história também da religião tornando impossível essa desvinculação, somente três séculos depois, no período republicano, tem-se o início de um processo de mudança com a separação entre igreja e estado e a promulgação da primeira constituição do novo regime prevê um ensino leigo e mantido pelo poder público, advindo muitas mudanças que foram introduzidas e a mais significativa delas veio com a Constituição de 1988 que indicou como a educação devia pensar preferencialmente no cidadão e no seu desenvolvimento enquanto ser humano, respeitando as ideias plurais e as concepções pedagógicas o que foi sendo solidificado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das novas legislações pertinentes. Sendo assim, no novo cenário e diante do status adquirido pelo Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento, não cabe mais a catequese nem a transmissão de dogmas religiosos, antes, exige um professor preparado, com formação específica, que preencha requisitos fundamentados no conhecimento científico, e que respeite a diversidade religiosa em todas as suas dimensões, o que

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



leveu ao questionamento: Na construção da profissionalização docente, quais as implicações das concepções religiosas do professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da Educação Básica? A pesquisa está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, na Linha de Pesquisa: 1 –

Continuação do Parecer: 5.290.601

Formação de Professores e Práticas da Docência, Campus Teresina da Universidade Federal do Piauí e apresenta como objetivo geral: analisar na construção da profissionalização docente e as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso. As Categorias Teóricas utilizadas nessa pesquisa são: Formação Docente, Profissionalização, Prática Pedagógica, Identidade Profissional e Professor do Ensino Religioso. E para embasamento teórico foi utilizados o seguinte referencial teórico que se compõe de Ricouer (1994), FONAPER (1997), Contreras (2002), (2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Formosinho (2009), Nóvoa (2010), PCERs (Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso), Junqueira e Wagner (2011), Clandinin e Connelly (2015), Warschauer (2017), BNCC (2018). A pesquisa em questão é de natureza social, de abordagem qualitativa, tipo narrativa, utilizando o método autobiográfico. Os professores, em número de 10 (dez) do ensino religioso, serão da rede pública municipal de Teresina (SEMEC). Na pesquisa, “Os dados serão produzidos através de memorial de formação e roda de conversa será presencial ou, em face da Pandemia, online através do Google Meet. A análise dos dados será feita através da análise de conteúdos seguindo-se a abordagem qualitativa que é proveitosa na compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos. Pretende-se com os resultados da pesquisa responder à problemática e saber se, através da formação, os erros praticados no exercício docente podem ser minimizados, aproximando teoria e prática tornando assim um ensino de qualidade e sem as amarras catequéticas”.

Informações extraídas do Projeto de Pesquisa-Brochura:

“A amostra será composta por professor efetivo da rede municipal e estadual de ensino de Teresina; está em efetivo exercício da docência no ensino religioso; possuir de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de magistério no ensino religioso, ou na carência desses profissionais, serão incluídos professores temporários. Quanto ao número de participantes está cotado em 10 (dez) professores efetivos da rede municipal e estadual do Piauí. São indicados como critérios de inclusão e exclusão: “professor efetivo da rede municipal e estadual de ensino de Teresina; está em efetivo exercício da docência no ensino religioso; possuir de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de magistério no ensino religioso, ou na carência desses profissionais, serão incluídos professores temporários”;

Assim, foi estabelecida para a pesquisa uma amostra de 10 participantes.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.290.601

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como objetivos da pesquisa (extraído do Projeto de Pesquisa-Informações Básicas):
Objetivo Primário:

“Analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor da educação básica na prática pedagógica do ensino religioso”.

Objetivos Secundários:

- Identificar as concepções religiosas na prática pedagógica do professor do ensino religioso da Educação Básica;
- Compreender o processo de construção da profissionalização do professor do ensino religioso da EB;
- Descrever em que aspectos as concepções religiosas do professor do ensino religioso que refletem na sua prática pedagógica no contexto da EB.

Hipóteses:

A pesquisa possibilitará uma melhoria no processo de ensino religioso e contribuirá com a potencialização da prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam como riscos e benefícios da pesquisa, retirados do TCLE:

Riscos:

“Serão minimizados todos os riscos, podendo ocorrer algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fazer da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantido assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa”.

Benefícios:

“Serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como, ao processo de formação continuada”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante para a área de Ciências Humanas, especialmente para os eixos:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



formação de professores e prática docente.

Continuação do Parecer: 9.290.601

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Carta de encaminhamento
- Projeto de pesquisa;
- TCLE;
- Autorização institucional da SEMEC;
- Declaração dos Pesquisadores;
- Termo de Confidencialidade;
- Curriculum Lattes de todos os pesquisadores;
- Instrumento de coleta;
- Cronograma;
- Orçamento.

Recomendações:

Vide o campo seguinte.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na versão anterior, existia a seguinte lista de pendências, a saber:

-No que se refere ao termo de autorização, no Projeto de Pesquisa Brochura, na página 24 da subseção Participantes (interlocutores), consta o seguinte: “[...] ser professor efetivo da rede municipal e estadual de ensino de Teresina [...]”, portanto, em face ao exposto, além do Termo de Autorização da SEMEC, também deve constar o Termo de Autorização da SEDUC. No TCLE e no Termo de Confidencialidade, apenas a Secretaria Municipal de Educação/SEMEC é mencionada, portanto, convém revisar, a fim de adequar a instituição vinculada dos participantes da referida pesquisa, conforme Resolução 446/2012 (item IV.1 B) “prestar informações em linguagem clara e acessível [...]”. (Pendência Atendida).

-Não verificamos a menção à indenização, no documento TCLE. Portanto, solicita-se acrescentar. (Pendência Atendida).

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões. Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1808807.pdf	13/01/2022 14:38:55		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/01/2022 14:38:22	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/01/2022 16:22:13	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISAMESTRADOFREITAS.pdf	14/09/2021 12:40:17	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculolatesantoniofreitas.pdf	31/08/2021 11:27:55	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculolatesdivina.pdf	31/08/2021 11:26:06	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito

ANEXO C: ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO MESTRADO Nº 581



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)



ATA Nº 581

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, REALIZADA POR WEBCONFERÊNCIA EM 29/08/2022.

Aos **vinte e nove** dias do mês de **agosto**, do ano de **dois mil e vinte e dois**, às 15 horas, foi realizada por webconferência em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada “**PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO RELIGIOSO: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Docente**”, de autoria do mestrando **ANTONIO DE FREITAS MELO**, candidata ao título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**. A Banca Examinadora foi composta pelos professores **MARIA DIVINA FERREIRA LIMA** (Orientadora), **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO** (Titular Interna) e **LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES** (Titular Externo à Instituição - UFMA). Abrindo a sessão, a orientadora apresentou o mestrando à Banca Examinadora, convidando-a a expor sua Dissertação, concedendo-lhe para isto o tempo máximo de trinta minutos. Findada a exposição, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, esclarecendo que cada um dispunha de até trinta minutos para a arguição e ao candidato do mesmo tempo para as respectivas respostas. O candidato respondeu satisfatoriamente aos aspectos solicitados. A seguir, a Banca Examinadora retirou-se, a fim de analisar e decidir sobre a Dissertação apresentada. Ao retornar, a presidente comunicou que a Dissertação foi considerada aprovada e congratulando-se com ao candidato, agradeceu a presença de todos, encerrando a sessão às 17:30 horas. Lavrou-se a presente ATA que, lida e aprovada, foi assinada por todos os componentes da Banca Examinadora.

Obs.: A banca considerou que a dissertação deve ser publicada.

Teresina, 29 de agosto de 2022.

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima/UFPI
Presidente da Banca Examinadora
(participação à distância por webconferência)

ACESSO REMOTO

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo/UFPI
Examinadora Interna
(participação à distância por webconferência)

ACESSO REMOTO

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes/UFMA
Examinadora Externa à Instituição
(participação à distância por webconferência)