



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ENSINO RELIGIOSO: educação e currículo.**

JOÃO PESSOA
2016

THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ENSINO RELIGIOSO: educação e currículo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba como cumprimento de requisito para a obtenção do título de MESTRE em Ciências das Religiões na Linha de Pesquisa Educação Religião.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião.

JOÃO PESSOA
2016

L131c Lacerda, Thalisson Pinto Trindade de.
Concepção dos professores do Curso de Graduação em
Ciências das Religiões sobre formação de professores de
ensino religioso: educação e currículo / Thalisson Pinto
Trindade de Lacerda.- João Pessoa, 2016.
130f. : il.
Orientadora: Glória das Neves Dutra Escarião
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso. 3. Formação
de professores. 4. Professores do CGCR/UFPB concepções
- políticas curriculares

UFPB/BC

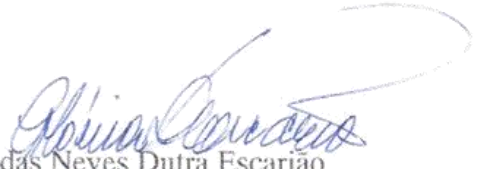
CDU: 279.224(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

*"CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DAS RELIGIÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
RELIGIOSO: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO"*

Thalisson Pinto Trindade de Lacerda

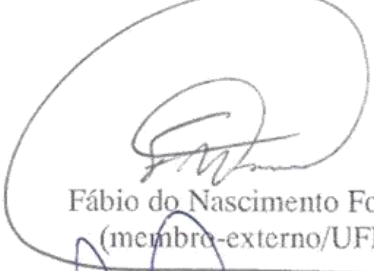
Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



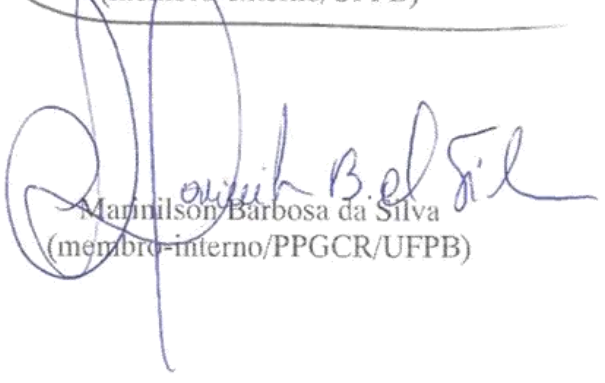
Glória das Neves Dutra Escarião
(orientadora/PPGCR/UFPB)



Elisa Pereira Gonsalves
(membro-externo/PPGE/UFPB)



Fábio do Nascimento Fonsêca
(membro-externo/UFPB)



Marnilson Barbosa da Silva
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

A minha mãe, Josefa, pelo amor e por ter me ensinado a ser uma pessoa confiante e nunca desistir dos meus sonhos.

A minha avó, materna Ana Miguel, pelos ensinamentos, carinho e amor.

Ao meu avô materno, Ambrósio (in memoriam), foi uma pessoa especial. Chorei e sinto sua falta desde a sua partida para outro plano. Ensinou-me a não a ser diferente pelos frutos materiais da vida. Ensinou-me a ser nobre de espírito.

A minha avó paterna, Josa, pela pessoa especial que é para mim.

Ao meu avô paterno, Genuíno (in memoriam), foi e sempre será especial. Com ele descobri o que meu pai biológico não soube mostrar-me – amor de avô-pai.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Maomé, a Iemanjá, ao Buda, a Deus, a Abraão e demais deidades, pois aprendi que cada religião tem um toque especial e que o ser humano é diferente e pode construir uma cultura de paz com dignidade, cidadania e respeito às diferenças.

À orientadora Glória das Neves Dutra Escarião, pela competência de mentora e pessoa humana que é. Teve muito carinho comigo, usava belas palavras, bem como me motivou até a culminância da defesa. Sou eternamente grato. Meu muito obrigado, minha orientadora.

À minha família, tia Corrinha, tia Iraides, tia Erivan, Thais, Vinicius, a prima Maria Beatriz, que recentemente veio ao mundo para abrilhantar o nosso seio familiar. Me incentivaram a lutar e nunca desistir. Acreditaram em mim, além de terem respeitado minha opção de sair de Boa Ventura para estudar em João Pessoa/PB. No início foi uma ausência difícil e dolorosa para todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento financeiro em minha pesquisa. O financiamento da CAPES foi importante, uma vez que consegui ter dedicação exclusiva na pesquisa.

À professora Eliete Santiago, ao professor Deyve Redyson Melo dos Santos e o professor Marinilson Barbosa da Silva, pelas sábias palavras ditas no processo de qualificação. Todas as contribuições ajudaram a melhorar o trabalho dissertado.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), especialmente as saudosas secretarias do PPGCR, Marcia e Avany pela atenção e prestação de serviço.

Aos/as amigos/as da turma de mestrado, Habermas (Apelido de Rogério), Cioran (apelido de Rodrigo), Fernanda, Diego, Sonáira, Lídice, Isabel, Ricardo e outros colegas de turma por terem participado de melhores momentos compartilhados nas confraternizações e congressos.

À equipe do Grupo de Pesquisa Religião e Educação (REDUCARE), Gorete, Cleane, Mirinalda, Cristina, Wellida, Maronildes e Maria José. Os debates de artigos sobre

Educação e Religião me ajudaram a amadurecer essa pesquisa de Mestrado, pois contemplei novas perspectivas de pesquisadores do Ensino Religioso graças ao empenho do debate produzido no REDUCARE. Gente, aceitem minha gratidão!

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) que saudosamente me ajudaram na organização do II Seminário FIDELID, realizado em 2014, na Universidade Federal da Paraíba.

Às minha amigas de coração, Nara, Verônica e Rivânia. Muito obrigado pela amizade e, principalmente, pelo apoio dado desde o início da minha jornada acadêmica.

Aos professores do GGCR, que com caráter sigiloso, responderam o questionário da pesquisa.

Escrevi essas linhas de agradecimento com muita emoção e é com alegria que agradeço todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram presente no meu caminhar acadêmico. Sei que não consegui expor todas as pessoas que amo nessas poucas linhas de agradecimento. Mas saberei apreciar, como muita ousadia, a contribuição de todos. Além disso, eu sei que cada um teve participação importante na minha vida, cada qual responsável por uma ligação profunda a minha história de vida pessoal e profissional. Mas também, gostaria de agradecer as pessoas, que por força maior, não estiveram fisicamente comigo durante esse período de mestrado. No mais, agradeço muito aos que caminharam comigo.

O meu muito obrigado. Jamais esquecerei o carinho de todos.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta a pesquisa realizada com o objetivo de problematizar as concepções e discussão curricular da formação de professores de Ensino Religioso (ER) no Curso de Graduação de Ciências das Religiões. Esse assunto, sempre foi uma inquietação presente durante toda a minha formação profissional. A pesquisa apresenta como motivação para a sua realização as seguintes questões de pesquisa: considerando que as disciplinas do Curso em Ciências das Religiões – Licenciatura - são ofertadas por professores do mesmo Departamento de Ciência das Religiões, haveria uma possibilidade maior de articulação no Projeto Pedagógico/Currículo do Curso com a inserção de novas concepções atuais de formação de professores de ER? Qual o envolvimento dos professores com as políticas públicas de formação de professores? Discorremos nos capítulos, a discussão da formação de professores, as possibilidades, os limites e as fragmentações de um Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões. De acordo com a discussão, há dificuldades para formar um professor de ER, pois, não se obteve um aprofundamento nos dispositivos legais. Mas, as concepções dos atores da pesquisa apontam possibilidades, desafios e perspectivas para o docente de ER. Utilizamos um referencial teórico-metodológico exploratório e de caráter qualitativo. A discussão dos resultados da pesquisa foi com base na literatura estudada de Brzezinski (2011) a qual argumentou a valorização dos profissionais da educação; Arroyo (2011) uma política de formação no campo de disputas; Porto (2007) traz uma perspectiva curricular; Baptista (2015) apresenta dificuldades da formação de professores de ER na educação, entre outros e outras autores e autoras do campo da educação, do currículo, e da formação de professores que fortaleceram a discussão do tema dissertado. Concluimos essa pesquisa sobre formação de professores, resultante de um trabalho que dialogou com as políticas públicas e se envolveu com uma área de conhecimento que forma professores de ER, as Ciências das Religiões. Pois, a sua forma atual, apresentou fragmentações no currículo e na formação docente. Os resultados encontrados são diversos e preocupantes. A desarticulação no currículo do curso compromete a formação dos egressos. Por um outro lado, as concepções dos atores da pesquisa possibilita como o profissional das Ciências das Religiões pode ser valorizado na sua formação inicial. O ponto de vista das políticas curriculares das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores e reforçando que o professor de ER é um agente da cidadania e diversidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Religioso. Concepções dos Professores do CGCR/UFPB. Políticas Curriculares.

RÉSUMÉ

Cette dissertation présente les recherches menées dans le but de discuter des idées et la discussion du programme de formation des professeurs de l'enseignement religieux (ER) dans le cours de Graduation de Sciences de la religions. Ce sujet a toujours été une préoccupation présente tout au long de ma formation professionnelle. La recherche présentée comme motivation pour sa réalisation, les questions de recherche suivantes : considérant que les disciplines bien sûr en sciences des religions – licence – sont proposés par les professeurs du même département de sciences des religions, Il n'y aurait plus de possibilité d'articulation dans le Projet Pédagogique/ Programme de cours avec l'insertion de nouvelles conceptions actuelles de formation des professeurs de ER ? Quel est l'engagement de los professeurs avec les politiques publiques de formation des professeurs ? Nous dissertent dans les chapitres, la discussion sur la formation des professeurs, les possibilités, les limites et les fragmentations d'un Cours de Licence en Sciences des Religions. Selon la discussion, Il y a des difficultés pour former une professeur de ER, parce que, pas obtenu ne un approfondissement dispositifs juridiques. Mais, les conceptions d'acteurs de la recherche soulignent les possibilités, défis et perspectives pour le professeur d'ER. Nous utilisons un référentielle théoriques et méthodologiques exploratoire et de caractère qualitatif. La discussion des résultats de la recherche a été basée sur la littérature étudiée chez Brzezinski (2011) qui soutient la valorisation des professionnels de l'éducation ; Arroyo (2011) une politique de formation dans le champ de différends ; Porto (2007) apporte une perspective curriculaire ; Baptista (2015) présente des difficultés de formation des professeurs de ER dans l'éducation, parmi d'autres et utres écrivains et auteurs dans le champ de l'éducation, de le programme d'études , et la formation des enseignants qui ont renforcé l'argument du thème déchante. Nous concluons que la recherche sur la formation des professeurs, résultant d'un travail que le dialogue avec la politique publique et il a été impliqué dans une zone de connaissance qui forment les enseignants ER, les Sciences des Religions. Parce que, votre forme actuelle, présenté la fragmentation dans le programme d'études et dans le formation enseignant. Les résultats sont variés et inquiétants. La désarticulation dans le programme de cours engage la formation des engrossoars. D'un autre côté, les conceptions d'acteurs de la recherche rend comme professionnels Sciences des religions peuvent être évalués sur leur formation initiale. Du point de vue de la politique du programme d'études de les Directives de Cursus de Formation Professeurs et soulignant que l'ER est un agent de citoyenneté et diversité.

Mots-clés : Formation des professeurs. Enseignement religieux. Conceptions des professeur de le CGCR/UFPB. Politiques Curriculaires.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Grau com Pós-graduação/Pós-Doutorado.....	72
Gráfico 2 Formação Curso de Graduação em Ciências das Religiões.....	73
Gráfico 3 Acesso dos professores pesquisados aos Grupo de Pesquisa.....	73
Gráfico 4 Acesso dos professores pesquisados às Diretrizes Curriculares Para Formação de Professores.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Identificação dos professores que responderam o questionário (os nomes são fictícios).....	127
Tabela 2. Relação da ocupação de trabalho dos professores pesquisados.....	127
Tabela 3 Caracterização dos professores pesquisados.....	127
Tabela 4 Número de professores por idade.....	128
Tabela 5 Nacionalidade.....	128
Tabela 6 Anos de experiência de professor.....	129
Tabela 7 Nome dos Grupos de Pesquisa.....	129

LISTA DE QUADROS

01 Panorama das concepções sobre formar professores de Ensino Religioso.....	102
02 O Professor de ER, o Agente, da Cidadania.....	104

FIGURAS

01 Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências das Religiões, Licenciatura, Centro de Educação (CE) do campus I da UFPB.....	52
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATÓES

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Centro de Educação

CR – Ciências das Religiões

CP – Conselho Pleno

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CGCR – Curso de Graduação em Ciências das Religiões

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ER – Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FURB – Universidade Regional de Blumenau

IES – Instituição de Ensino Superior.

JP – João Pessoa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPP – Projeto Político Pedagógico

PMJ – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PPGCR – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

MEC – Ministério da Educação

REVER – Revista de Estudos da Religião

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – PB

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNIVELLE – Universidade da Região de Joinville

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Certidão de Aprovação do Comitê de ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba (título já foi substituído).....	120
Anexo 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
Anexo 3 Termo de aceite do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões.....	122

LISTA DE APÊNDICES

Questionário de Pesquisa.....	123
Relação dos professores da pesquisa (nomes fictícios).....	127
Relação da ocupação de trabalho dos professores pesquisados.....	127
Caracterização dos professores pesquisados.....	127
Número de professores por idade.....	128
Nacionalidade.....	128
Anos de experiência de professor.....	129
Nome dos grupos de Pesquisa.....	129

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: discussão curricular.....	31
2.1 Formação inicial e continuada: atualização da discussão.....	32
2.2 A Formação de Professores de Ensino Religioso no Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB: a discussão na matriz curricular.....	49
CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	62
3.1 Concepção teórico-metodológica.....	62
3.2 Perfil dos atores da pesquisa.....	70
3.3 Percurso metodológico.....	74
3.4 Coleta dos dados e procedimentos de análise.....	80
3.5 Análise de dados.....	82
CAPÍTULO IV – A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: discussão dos resultados.....	84
4.1 Concepção de professores da UFPB do Curso de licenciatura de Ciências das Religiões.....	84
4.2 As principais concepções dos atores da pesquisa: tecendo considerações.....	101
4.3 Apontando um caminho.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	120
Certidão de Aprovação do Comitê de ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba.....	120

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
Termo de aceite do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões.....	122
APÊNDICES.....	127
Questionário de Pesquisa.....	123
Relação dos professores da pesquisa (nomes fictícios).....	127
Relação da ocupação de trabalho dos professores pesquisados.....	127
Caracterização dos professores pesquisados.....	127
Número de professores por idade.....	128
Nacionalidade.....	128
Anos de experiência de professor.....	129
Nome dos grupos de Pesquisa.....	129

I INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertado versa a formação de professores de Ensino Religioso (ER) dentro do tema *Concepção dos Professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões sobre Formação de Professores de Ensino Religioso: educação e currículo*, pois devido à minha preocupação profissional e pessoal que me fez dissertar sobre a condução da formação dos professores de ER dentro de fragmentações e desarticulações presentes no Currículo (Projeto Pedagógico do curso– PPC, verifique na p. 52) de Graduação em Ciências das Religiões (CGCR). Com base na escolha do tema, usei as políticas públicas para abordar a formação de professores em dois momentos, na discussão curricular do curso e principalmente na concepção dos professores do CGCR sobre a formação de professores de ER.

Início o projeto-piloto que introduziu essa dissertação recordando as etapas da minha experiência no CGCR como egresso da terceira turma pioneira, sendo esta a que mais sofreu com as contradições, dilemas, mal-estares, por não ter visto a discussão do ER de forma clara na licenciatura e sua má condição da formação de professores, as quais percorrem a licenciatura até formação dos componentes curriculares. Assim, ficou difícil entender na época de egresso, a concepção de formação de professores de ER, e a relação de algumas disciplinas do curso com a discussão do ER. Essas dificuldades tem causado sequelas reversíveis, pois minha constante prática de pesquisador na Linha de Pesquisa de Educação e Religião vem me dando condições para entender que minha função de licenciado em CR é formar os estudantes e, sobretudo, levá-los a conhecer a diversidade religiosa inerente em nossas vidas.

Por outro lado, na atividade extracurricular me aproximei da discussão do ER e da formação docente por três anos, no projeto “em busca do significado do ser professor de Ensino Religioso no contexto da Cidade de João Pessoa/PB”. Esse projeto fez parte do Programa de Licenciatura (PROLICEN) resguardado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entre 2011 e 2012, fase a qual comecei a me envolver com a temática Educação e Religião e a participar, ativamente, das discussões do ER nos congressos acadêmicos, nacionais e internacionais da área, educação e áreas afins. Sendo assim, obtive um amadurecimento profissional e pessoal significativo, pois, ao longo da formação, eu fui melhorando e apontando com a colaboração do professor Marinilson Barbosa da Silva (coordenador do projeto), resultados do projeto em trabalhos, artigos e relatórios anuais. Além disso, participar do Grupo de Pesquisa, Formação, Identidade, Desenvolvimento e Lideranças de Professores de Ensino

Religioso (FIDELID) me envolveu muito na pesquisa, nas leituras e reflexões, como também, ajudou a me manter contato com professores de ER dentro das reuniões no grupo e em alguns momentos aos quais eu fui no cotidiano da escola. A partir daí, aprendi e compartilhei com os educadores, as ideias do projeto e ajudei na condução de execução de atividades do projeto realizadas dentro da UFPB e em outros ambientes.

Entre 2013 e 2014, dei continuidade ao que fiz nos anos anteriores, realizei entrevistas com professores de ER e, também, participando ativamente dos compromissos realizados pelo PROLICEN, como eventos realizados dentro da UFPB para expor os trabalhos em andamento e os resultados parciais.

Entre 2014 e 2015 continuei no projeto mais uma vez, e nestes últimos anos como bolsista do projeto eu concluí; o projeto contribuiu com a formação de docentes. As reuniões e as entrevistas ofereceram ao professor de ER um apoio e, além disso, uma segurança para que eles continuassem trabalhando o componente na escola.

As vivências do projeto me deu suporte para desenvolver alguns artigos, dentre os quais, destaco dois trabalhos significativos da jornada acadêmica. *A busca do significado do ser professor de Ensino Religioso em João Pessoa/PB* é uma produção que desenvolvi dentro do Programa de licenciatura. Esse trabalho destacou explicitamente o contexto histórico, pedagógico e legal da formação de professores de ER. Além desse trabalho, fiz outros dentro do programa. Entre 2014-2015, após o projeto ser renovado mais uma vez, produzi o texto sobre *Ensino Religioso e formação de professores: contribuições epistemológicas e pedagógicas*, e apresentei, dentro desse trabalho, o resultado da pesquisa, realizada entre o período que estive como bolsista do PROLICEN. Todos os trabalhos que citei, aprofundaram a discussão da formação docente de ER. A partir desses trabalhos eu fiquei inquieto com o tema e achei pertinente continuar atuando na área. Fiz isso com recorrência no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e na dissertação.

Após o término do projeto, aproveitei minha vivência e as experiências que tive e exigiu de mim uma aproximação dialética com os professores de ER das redes estadual e municipal para apontar as dificuldades dos mesmos na função de docentes, alguns falaram que não conseguem trabalhar o ER na escola. Tive a impressão de que dentre os diversos professores, uma professora (na época, graduanda do CGCR) sentiu maior dificuldade em trabalhar a disciplina ER na prática da sala de aula. O sentido de sua fala soou alto quando afirmou durante a sua aula que eu estava presente: "*o CGCR trabalha tudo, é muito amplo e como*

poderei trabalhar os conteúdos em sala?”. Nesse momento percebi que já havia sinais das dificuldades de professores com o trabalho docente.

A partir do projeto desenvolvido no Programa PROLICEN e minha vivência de graduando de CR, amadureci a temática no projeto final de Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências das Religiões (TCC) intitulado de “Laicidade e Ensino Religioso nas escolas Públicas: uma proposta de formação docente na UFPB”. Essa pesquisa bibliográfica realizada no TCC serviu de base para essa dissertação, pois os três capítulos trataram a temática formação de professores de ER. O primeiro capítulo traz o contexto histórico do ER. O segundo capítulo se baseia na história do curso de Ciências das Religiões dentro da UFPB. Apontei alguns aspectos importantes do Curso de Ciências das Religiões para formar professores, destacado no texto, a contribuição da área de conhecimento para o ER. Além disso, o mesmo capítulo mostra no contexto histórico do curso as dificuldades para se implantar um curso de natureza plural e não confessional. No último capítulo do TCC apresentei as duas fontes que formam professores de ER, na primeira, fiz considerações sobre a importância da formação docente de ER na UFPB, e na segunda, destaquei o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso como entidade civil que se manteve na discussão do ER, nos sistemas legal e curricular, pois a partir deste sistema que a parte legal pôde oferecer o ER regulamentado aos órgãos, Federal, Estadual e Municipal.

Após ser licenciado pelo Curso de Graduação em Ciências das Religiões (CGCR) (2010-2014) e me tornado mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPGCR, apresento minha dissertação de Mestrado como resultado da pesquisa que realizei a partir do meu envolvimento com a temática de formação de professores e com base nas discussões do TCC, eu trago a essa dissertação uma discussão sobre o tema formação docente com alguns aspectos já reiterados do vista legal e curricular, mas desta vez inseri as políticas públicas e as concepções dos professores do CGCR.

No primeiro período tive a oportunidade de realizar um ensaio de pesquisa na disciplina contemplada na época de *Jornada em Ciências das Religiões* numa escola confessional de Ensino Fundamental e Médio da rede privada de João Pessoa/PB. Durante a visita, que perdurou um dia inteiro, observei que a escola trabalhou como conteúdo o ensino da religião usando a bíblia infantil, com a intenção de catequização e não de escolarização.

No segundo período do Curso de Graduação, nas disciplinas iniciais de Estágio Supervisionado I e II, o acesso à discussão do ER aconteceu numa microaula, cumprida em sala como requisito de avaliação, a partir de uma explanação acerca do ER nos países,

principalmente nos países europeus. No entanto, não houve clareza na discussão das concepções sobre o ER para a prática pedagógica. Em disciplinas do Curso de Graduação em CR existiam alguns pontos que abordavam esse assunto, a exemplo do Estágio Supervisionado e da Jornada em Ciências das Religiões I, já citadas. Entretanto, não havia uma ampla discussão acerca da legislação do ER, do currículo e do trabalho docente. Em outras disciplinas do curso, a discussão apresentava-se como um tema transversal, com lacunas sobre o assunto.

Em outros estágios, do terceiro ao quinto período, os conteúdos abordavam danças circulares. Achei a proposta incoerente com a função de estágio, observando certa falta de apoio pedagógico do CGCR e uma desarticulação com o Curso de Pedagogia. Depois, constatei que, além dessa desarticulação com o Curso de Pedagogia, os professores saíam “atirando” qualquer conteúdo para os estágios, de qualquer maneira. Nos três últimos estágios, do sexto período em diante, os professores que assumiram a disciplina tinham mais experiências com a docência e por isso acataram, apesar de tardiamente, a minha ida e a dos meus colegas estagiários às comunidades escolares municipais e estaduais de João Pessoa. A demora em fazer os estágios nas escolas prejudicou a todos. No meu caso, não tive um preparo para estagiar. Fui atirado de paraquedas, não sabia o que fazer na escola e quais conteúdos trabalhar. Fiquei pálido, ainda mais porque foi oferecida apenas uma lista com os nomes das escolas e ficou ao meu critério escolher a escola, isto é, a que eu tivesse mais interesse em estagiar. Pois bem, devido à falta de organização, apenas no sexto período, nos estágios supervisionados finais, fui levado a observar a aula do professor e, no sétimo período, ministrar no mínimo quatro aulas. No último período ministrei aulas de ER numa escola pública de João Pessoa acompanhado da professora da disciplina de Estágio Supervisionado. A atitude da professora foi profissional, participativa e solidária, porém o acompanhamento chegou tardiamente. Por não ter sido adotado esse plano estratégico da referida professora nos estágios anteriores, não haveria mais condições de recuperar os danos já causados na minha formação pedagógica e na dos colegas.

Cabe perguntar e problematizar as seguintes questões de pesquisa:

Considerando que as disciplinas do Curso em Ciências das Religiões – Licenciatura - são ofertadas por professores do mesmo Departamento de Ciência das Religiões, haveria uma possibilidade maior de articulação no PPC/Currículo do Curso com a inserção de novas concepções atuais de formação de professores de ER?

Qual o envolvimento dos professores com as políticas públicas de formação de professores?

Além dessa questão, observei por último um agravante a respeito dos estágios supervisionados. Dos sete estágios, as observações e as intervenções enquanto estagiário foram realizadas no final do curso. No início, as leituras e as disciplinas de estágios contemplavam discussões teóricas e não a prática docente. Os estágios não me deram subsídios pedagógicos. Nas intervenções que fiz como discente, tive dificuldades de preparar os conteúdos para os estudantes. Hoje, como licenciado, tenho as mesmas dificuldades em atuar como professor de ER. Não tenho clareza em trabalhar os conteúdos das diversas religiões nas aulas porque o curso não deu importância em discutir as relações dos conteúdos curriculares com a prática pedagógica em sala de aula.

Em decorrência desses percalços, plenamente vivenciados por mim, e em virtude da necessidade de clarificar a discussão de formação de professores de ER no Projeto Pedagógico do Curso e nas práticas curriculares do CGCR, apresento nesta pesquisa, o que vim discutindo desde a minha formação extracurricular, a temática formação de professores, pois, no diálogo que tive entre os professores, entendi que a estrutura de uma formação docente deve se apropriar da condução do ER.

Com base nas minhas vivências eu posso inferir, o CGCR não me deu condições para que eu pudesse executar práticas pedagógicas em sala de aulas como estagiário e já licenciado, tenho dificuldades para conduzir o ER. Em segundo lugar, logo mostrarei, na matriz curricular, o quanto a formação docente é negligenciada no curso e nas disciplinas, e se distancia plenamente da formação de professores de ER, pois não existe diálogo explícito acerca da formação de professores nas disciplinas ofertadas pelo curso (veja a matriz curricular p.52).

A partir dessas asserções, foram desenvolvidos os seguintes:

Objetivo Geral:

- Problematizar a discussão da formação de professores de ER em um CGCR.

Objetivos específicos:

- Examinar a formação de professores, suas fragmentações e perspectivas curriculares para o ER.
- Analisar as discussões políticas de formação dos professores de ER.
- Analisar as concepções dos professores do CGCR/UFPB.

No estado da arte não fiz uma explanação de todas as pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores de ER, pois as pesquisas, em sua maioria, ainda carecem de atualizações no campo da Educação e da Religião. Pois bem, o que tenho lido e observado são muitas histórias do ER, sendo que no PPGCR não encontrei nenhuma dissertação que discutiu o presente tema dissertado. Existe discussão sobre formação de professores numa ótica onde a argumentação é explícita, por exemplo, de acordo com Souza (2013) a formação e a concepção do professor de ER. Abordou Holmes (2010) o estudo a partir da experiência dos estudantes das escolas de João Pessoa. Mesmo vindo tardiamente, abordei a discussão das concepções dos professores do CGCR/UFPB sobre formar professores de ER e os problemas que afetam a licenciatura do CGCR, os estágios e outros, porque achei o momento oportuno de exprimir a forma que vem sendo conduzida a Formação de Professores de ER, “empurrada e jogada” na universidade.

Fiz uma pesquisa e encontrei o texto de *Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento* intitulado por Augustinho Baptista (2015) um excelente texto reflexivo e crítico onde me baseei para fundamentar a pesquisa, texto esse publicado na Revista de Estudos da Religião (REVER) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP). Destaco no texto a parte na qual o autor citou a rejeição que a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) tem ao ER e ainda citou que articular os estudos de Educação e Religião na ANPED fortaleceria e facilitaria a compreensão pedagógica do ER.

Além desse, outros autores e autoras me ajudaram na fundamentação teórica, tais como: Brzezinski et al (2011), que na obra *ANFOPE em movimento 2008-2010* traz o processo de militância desse movimento sindical de professores que advogam a valorização de profissionais da educação. O texto de Iria Brzezinski apresentou em primeiro lugar uma discussão de formação docente, na qual os professores lutam, militam e valorizam as políticas públicas na formação de professores.

A discussão curricular do Projeto Político Pedagógico e os impasses nas políticas de formação são destacadas na tese de doutorado de Rita Porto (2007) intitulada de *Impasses, resistência e singularidades na construção de projetos político-pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB*. O texto me ajudou a comentar a matriz curricular do CGCR e a considerar que é possível uma reforma curricular na qual estudantes e professores precisariam fazer parte, atuando no

processo de reformulação permanente das práticas curriculares do curso de Ciências das Religiões.

O texto clássico *Currículo, território em disputa*, de Miguel Arroyo (2013), que trabalha a formação docente, foi utilizado para comentar o currículo integrado com o saber teórico e prático e articulação nas práticas curriculares. Assim, achei pertinente a discussão do autor e seus comentários acerca da organização do currículo e prática pedagógica, pois me ajudou principalmente a reforçar que o professor de ER tem de assumir uma formação dentro do paradigma explícito nesta obra.

Da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), um clássico de Paulo Freire, selecionei apenas os fragmentos em que foram abordadas a formação de professores e a perspectiva crítica e reflexiva da prática em sala de aula.

No texto *Curso de Graduação em Ciências das Religiões*, de Neide Miele¹ (2011), aborda-se a história do curso. Entre os trechos, cita as dificuldades para implantar o curso na UFPB. Usei os fragmentos em que a autora aborda a atuação profissional e o fluxograma com ementa das disciplinas do curso, pois, a parte que se refere ao contexto histórico do curso de graduação em Ciências das Religiões já tinha sido abordado no meu TCC.

De acordo com o texto *Formação docente e currículo. Limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade*, de Glória Escarião (2011), a área da formação de professores necessita de um amplo debate sobre a componente curricular ER, bem como aprofundamento pedagógico dentro da área de Ciências das Religiões. No texto *Globalização e Homogeneização do Currículo no Brasil* (2011), a autora destaca o currículo e a hegemonia. O currículo contra-hegemônico combate essa reprodução, apontando a diversidade cultural nos componentes curriculares. No texto *Educação escolar e trabalho* (2000) abordei um fragmento onde a autora fala desse processo de reprodução e de transformação na escola.

Nos dossiês da REVER, publicados em 2015, e que versam sobre Educação e Religião, além do destaque ao texto de Baptista, citado e considerado um texto atualizadíssimo, tive acesso a outros textos atuais nas reuniões do Grupo de Pesquisa Religião e Educação (REDUCARE). Assim, durante os debates do grupo no qual estive presente, enriqueceram a fundamentação teórica da dissertação: o texto *Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à*

¹ O livro *Curso de Graduação em Ciências das Religiões* escrito por Miele (2011) ajudou a complementar com algumas informações que não foram citadas no PPP do curso. O livro detalhou as ementas e sua organização curricular com mais especificidades.

Ciência, da Ciência ao Ensino, de João Décio Passos, e o texto: *A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso*, do saudoso Afonso Maria Ligório Soares. Ambos contribuíram com a discussão teórica do trabalho.

No livro *Ensino Religioso Construção de uma proposta* (2007), João Décio Passos escreveu sobre formação docente. Muitas discussões não são mais recentes e não destaco muitos comentários do texto, mas a temática que envolveu religião, por outro lado, tem uma controvérsia quando falei a respeito da influência cultural da Igreja na escola, a qual ainda vem se fortificando em muitas instituições, mesmo que em outras não, prejudicando a “construção do novo” modelo de formação de professores de ER com base em CR.

A obra *Ensino Religioso no Brasil*, publicada em 2015 e organizada pelo saudoso Sergio Junqueira, reúne uma coletânea com capítulos da história legal e curricular da formação docente e do ER nos Estados brasileiros. Dentre os capítulos, destaco na dissertação, os textos *Diversidade e o Ensino Religioso*, de Remi Klein, e *Formação Docente em Ensino Religioso Dilemas e Desafios*, de Elisa Rodrigues.

A obra *Cursos de Ciência da Religião – Licenciatura Plena – e a formação de professores de Ensino Religioso*, de Lurdes Caron (2011), teve a finalidade de apresentar a matriz curricular dos cursos de licenciatura em ER da Universidade Regional de Blumenau – (FURB), Universidade da Região de Joinville – (UNIVELLE) e Universidade do Sul de Santa Catarina – (UNISUL).

No texto *Religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso*, Emerson Giumbelli (2010) emitiu um parecer crítico e reflexivo acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ER do Fórum Nacional Permanente do ER –(FONAPER).

Além desses textos, usei os escritos *Religião e Educação para a cidadania: reflexões preliminares* (*Religión y educación para la ciudadanía: reflexiones preliminares*), de Maria Pilar Aquino (2011); *Elogio da Serenidade e outros escritos morais*, de Noberto Bobbio (2002); *O Ensino Religioso em João Pessoa*, de Maria José Torres Holmes (2007); *A Formação de Professores no Ensino Religioso*, de Ângela Maria Ribeiro de Holanda (2011); *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*, de Sergio Junqueira e outras obras do mesmo autor. (2007); *A construção histórica entre Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro*, de Sergio Junqueira (2011); *Inovações curriculares e Formação Docente*, de Arlete

Pereira Moura (2011); *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*, de António Nóvoa (2011); *Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo*, de Celso Afonso Scocuglia (2011), entre outros autores e autoras que fortaleceram a discussão do trabalho.

Adotei uma metodologia exploratória, organizada de acordo com Junior (2008, 123-124), que aborda os “itens principais de um trabalho exploratório: introdução, revisão da literatura, metodologia, discussão dos resultados e conclusão”.

A execução da metodologia foi realizada em quatro etapas. Na primeira fiz uma revisão da literatura estudada na *concepção teórico-metodológica*. Na segunda, destaco os dados pessoais e acadêmicos pelo perfil dos atores da pesquisa em tabelas e gráficos, a saber: relação dos professores; identificação dos professores que responderam o questionário (os nomes são fictícios para preservar o caráter sigiloso dos atores da pesquisa): Bruna, Maria, Alana, Fábio, Fabiano, Luís e José; relação da ocupação de trabalho dos professores pesquisados. Todos ocupam hoje a função de professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões e são ligados ao Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Na caracterização dos professores pesquisados, apresento em tabelas os dados pessoais dos atores da pesquisa: estado civil, gênero, número de professores por idade e a nacionalidade. Os dados da formação acadêmica dos atores da pesquisa foram colocadas em tabela e em gráfico. Destaco também o material coletado, os dados acerca da quantidade de professores veiculados aos diversos Grupos de Pesquisa e, também, os graus de instrução dos atores.

Na terceira etapa destaco todas as dificuldades que enfrentei durante o percurso metodológico. Na quarta, coloco como conduzir a coleta dos dados, os procedimentos de análise e a análise de dados. Nesse processo, a problemática colocada, reforçou ainda mais o distanciamento da discussão de carência de políticas de formação de professores, tanto no âmbito da discussão curricular, como na concepção de determinados trechos do questionário dos professores. Por exemplo, a problemática que encontrei nos dados da pesquisa, onde o acesso dos professores pesquisados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Resolução Nº 2, de Julho de 2015, posso considerar que esse dado da pesquisa direciona o curso para um grau de carência de políticas de formação, pois uma parcela dos professores do CGCR não tiveram acesso as DCN de professores, publicada em 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por outro lado, a carência de políticas públicas de

formação docente de ER em esferas nacionais, prejudicam a condução da formação, como essa específica na UFPB.

Todos esses dados da pesquisa foram estruturados com base nas concepções de Junior (2008, p.128) a qual colocou que os pontos principais abordados durante sua realização e características de uma pesquisa deve trazer a discussão dos resultados, muito bem fundamentada com “os dados da transcrição da resposta dos atores da pesquisa e da literatura fundamentada no tema estudado” (idem, 2008, p. 126).

Veja uma síntese dos capítulos: no primeiro capítulo aqui exposto, apresento o título, a justificativa, a pergunta problema, os objetivos, um resumo da fundamentação teórica, a relevância desse trabalho e a metodologia. No segundo capítulo, **FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: DISCUSSÃO CURRICULAR**, atualizo em primeiro lugar a discussão da formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Resolução Nº 2, de Julho de 2015. A partir das DCNs, apresento muitas dificuldades do ER na formação de professores, a ambiguidade do Art. 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Dentre as concepções estudadas é a desarticulação da formação do ER das políticas curriculares. No segundo ponto deste capítulo, destaco as dificuldades da discussão curricular na matriz curricular do CGCR e as fragmentações e desarticulações do curso da formação de professores de ER.

No terceiro capítulo - **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA** - analiso as problemáticas do ER na concepção teórica metodológica, bem como no perfil dos atores, observando, em todo o percurso metodológico, cada vez mais o distanciamento dos professores na atualização da discussão da formação de professores. Na coleta dos dados e procedimentos de análise realizo o passo a passo do processo até a análise de dados. Um dos destaques problematizados é a carência de discussões de formação de professores no curso, pois uma parcela dos professores nem conheceu as recentes DCN de 2015.

No quarto e último capítulo - **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: discussão dos resultados** - analiso as falas dos atores da pesquisa com base na literatura específica e mostro um panorama geral das concepções sobre formar professores de ER. Dialogo com as concepções e reafirmo que ao longo delas existem perspectivas importantes para formar os agentes e formadores do ER num universo onde existe cidadania e diversidade. No entanto, alguns professores, atores da pesquisa não foram claros nas respostas do questionário e por isso percebi que entre os professores, alguns não conhecem o que é formar

professores de ER. As problemáticas do ER são presentes e isso deve ser estudado na prática e na discussão curricular do PPC, bem como ao longo da formação de professores no curso de Ciências das Religiões.

CAPÍTULO II

2. FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: discussão curricular.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. No próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...].

Paulo Freire.

Iniciamos este capítulo com uma epígrafe de Paulo Freire que diz respeito à Formação Permanente de Professores, pois notamos nela uma reflexão prudente para problematizar a discussão da formação que, desde o século XX, já havia sido denotadora na construção do conhecimento e da identidade dos professores. No citado argumento, Freire apontou que as perspectivas críticas e reflexivas na formação de professores são fundamentais para mantermos uma prática docente crítica. Essa reflexão Freiriana tornou-se presente e significativa para a prática pedagógica integrada aos currículos e a Formação Inicial e Continuada (FIC). Isso além de exigir do professor um empenho pedagógico, exige que este se integre como um profissional crítico de sua própria prática pedagógica, sendo atuante e militante da discussão permanente acerca da formação na comunidade escolar e outras atividades realizadas na alfabetização dos jovens.

No contexto Freiriano, a educação libertadora no Brasil faz com que as escolas e as universidades que formam professores para o magistério exerçam a formação de professores crítica e reflexiva. Além disso, para que professor possa dialogar, permanentemente, com o educando, é necessário que o mesmo, traga a realidade do educando, para dentro do ambiente escolar.

Ao observar esse argumento e sabendo da necessidade de formar professores para o ER, esse capítulo optou por examinar as fragmentações da discussão curricular da formação de professores de ER, a partir da atualização da discussão curricular e as concepções da matriz curricular do Curso de Graduação em Ciências das Religiões (CGCR) e assim, debatermos ao longo do capítulo, as dificuldades que cercam as políticas de formação de professores de ER.

Em primeiro lugar trabalhamos na discussão da *formação inicial e continuada: atualização da discussão*, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores

aprovada em 2015, Nº 2, de 1 de Julho. Sabe-se que esta DCN vem sendo amplamente estudada pelos educadores e sua discussão deve ser importante para os professores de ER. Segundo a referida, a formação pedagógica, os saberes socioculturais, a diversidade religiosa e cultural e a interdisciplinaridade são os mais importantes para os cursos de licenciatura discutirem.

O que dificultou ainda mais este trabalho foi não ter encontrado literatura da área de educação e religião que falasse sobre as novas Diretrizes da Formação de Professores. Achamos melhor introduzir o assunto contextualizando uma breve reflexão e seus principais argumentos extraídos dos fragmentos do documento oficial das DCN da formação de professores do Conselho Nacional de Educação (CNE). Damos importância principalmente à parte que menciona a respeito das diferenças e da diversidade religiosa, entre outros assuntos sobre a temática, e destacamos também, no presente capítulo, a inclusão do ER na área de Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um ganho importante do ER de 2015 para 2016.

A discussão ao longo do capítulo abordou as dificuldades e os dilemas da formação de professores, dentre as quais citamos como se conduz a formação de políticas de educadores, dentro da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Se por esse lado, a ANFOPE traz a formação docente dentro de uma discussão nacional, por outro, para que se possa trabalhar a formação de professores de ER no âmbito nacional e mesmo do CNE será necessário que apontemos soluções para alguns problemas atuais do professor. Baptista (2015), Passos (2015, 2007), Soares (2015), entre outros e outras, apontam as inúmeras dificuldades para formar professores de ER dentro das concepções ambíguas do ER nos aspectos legal e curricular, bem como os ranços históricos da catequese.

Em *Formação de Professores de Ensino Religioso no curso de licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB: a discussão na matriz curricular* não se articulou a discussão entre a formação de professores e o currículo. O curso não organizou os estágios Supervisionados e nem os eixos teóricos, metodológicos e os da licenciatura. Os graves problemas curriculares da matriz desestruturou a base curricular e no momento, uma atualização do currículo pode contribuir com a formação dos profissionais.

2.1 Formação Inicial e Continuada: atualização da discussão

A discussão sobre Formação de Professores no Brasil ganha força a partir da Resolução Nº 2, de 1 de Julho de 2015, que apresenta novas definições para Diretrizes

Curriculares Nacionais da Formação de professores, da inicial e continuada. Para confeccionar estas Diretrizes, envolveram-se no processo de construção: professores, entidades civis e institucionais, órgãos do governo, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC), Câmara de educação Básica (CEB), dentre outros órgãos institucionais brasileiros. As DCNs orientam professores, Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de educação básica, atualizar a discussão de formação docente. Exige-se também, dos Estados e municípios, promover de maneira clara, as DCN, na realidade docente.

As DCNs renovam as discussões para formação de professores com concepções e perspectivas curriculares. Como bem disse Iria Brzezinski et al (2011), uma atualização das diretrizes curriculares não é feita por acaso, mas é um processo de avaliar, permanentemente, os cursos de formação inicial e continuada. Desse modo, esta diretriz nasce como produto de ação e proposta de um coletivo de professores.

Assim, discriminam os três argumentos:

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

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p.4-5)

No primeiro ponto, as DCNs refletiram o compromisso do ensino dentro da democracia do Estado, visando duas questões centrais na formação de professores: a concepção como compromisso ético-político e o reconhecimento da diversidade. No segundo, aponta a importância da articulação da formação de professores no âmbito institucional (instituições de Ensino Superior; Federal e Estadual). Além dessa questão, deixa claro também que a universidade pode colaborar com o desenvolvendo do projeto de formação inicial e continuada de cada Estado e Município. No terceiro, aponta questões recorrentes no contexto da escola, estamos falando de sexualidade, das questões de gênero, de etnia e de religião.

Desse modo, a construção ideológica dessas questões de orientação sexual, gênero, etnia e religião, apresentadas nas DCNs, é razão para que a Formação de professores coloque essas questões em evidência na prática pedagógica, sem jogar para “debaixo do tapete”, como temos visto em certas realidades, tendo em vista que “uma manipulação ideológica de tipo religioso, proselitista, intolerante, andrógino e sexista, produz uma divisão e exclusão do que encontro e diálogo” (BAPTISTA, 2015, p. 117). Esta linhagem prosélita, além de ignorar a fonte de conhecimento coletivo, degrada a produção de conhecimento da diversidade com a manipulação e reprodução do saber (citada pelo autor).

A partir desta concepção das DCN, precisamos que professores dos diversos núcleos de formação inicial e continuada participem efetivamente, assumindo a condição de agentes e formadores da diversidade. Uma vez exposta como proposição nos artigos e incisos presentes nas DCNs, não é suficiente sem um trabalho articulado com os cursos de formação.

Para Formação de Professores de ER, as DCN aparecem num momento importante, no qual os estudos recentes ainda não apontam com clareza a sua importância na política de valorização dos profissionais nos aspectos legal e curricular do ER. No artigo, *a contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao ER*, Afonso Maria Ligorio Soares afirma:

(...) não tratar o ER como área de conhecimento autônoma, mas antes como a prática do que é a Ciência da Religião produz como conhecimento. As recentes discussões públicas sobre o ER mostram que nem sempre interessa ter clareza nesse campo. Mas todos os setores envolvidos sabem ser inevitável que se pense a relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-la a nossos jovens cidadãos (SOARES, 2015, p. 46).

O autor chama atenção, a primeira, não observar o ER como disciplina autônoma. A segunda, o ER torna-se disciplina de responsabilidade das Ciências das Religiões, mas, não há uma relação entre o próprio termo ER com as CR. O exemplo a esse respeito, os debates realizados recentemente na Base Nacional Comum Curricular BNCC e nas DCN engatilham na formação do professor de ER e, apesar de observarmos essa discussão presentes nas políticas curriculares, ainda colocam em despeito, alguns aspectos legal e curricular que precisam se atualizar no ER. O que assegura a presença do professor de ER na escola? Segundo o autor, o que se promove, no ER, são conhecimentos e experiências pedagógicas que humanizem os cidadãos. Além disso, a formação de professores traz na condução do conhecimento, o processo de humanização e de cidadania.

Temos no dispositivo legal, algumas questões que inferem na licenciatura, o Art 7º presente na DCN diz, o egresso tem a função de entrar no processo formativo permanente, no qual os processos pedagógicos e o exercício de sua cidadania resultam numa efetiva qualificação. Se, tal dispositivo, afirmou que na formação se promove a cidadania,

O(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamento em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (...) (BRASIL, 2015, p. 7)

A formação se alicerça, portanto, nestes pressupostos teóricos e pedagógicos. Todas as licenciaturas promovem suas reflexões sob as concepções, profissional e humana, legal e curricular. Essa é, portanto, a base do processo formativo e permanente para os professores. Contudo, a posição do ER, nesse processo de formação, apresenta-se com impasses para produção deste saber no dispositivo legal. Aproveitar essa discussão da formação de professores de ER na educação não é simples, tendo em vista o muro que aparece para barrar este assunto do ER na discussão legal e curricular na educação, na escola e na docência.

Numa entrevista publicada em *website*², Roseli Fischmann se diz contrária ao ER na escola. Para ela, estudar religião na escola “é instalar uma mixórdia que abre a possibilidade de interpretações discordantes”. Ela sinaliza o quanto a escola não é espaço confessional e o ensino da religião compromete o Estado laico, público. Em face ao que ela aponta, concordamos em relação a posição do ER de modo prosélito. A questão levantada hoje não é “bater na mesma tecla do confessional”, mas tentar abrir diálogos no âmbito da educação, a fim de que possamos justificar que o alibi das CR não é apenas reforçar o papel da diversidade religiosa e cultural, pois este já é presente na sociedade e sim ocupar um espaço para amadurecer os aspectos pedagógicos e epistemológicos do ER, da mesma forma que fizeram e fazem com as outras disciplinas na educação.

Em seu artigo *epistemologia do ER: do ensino à ciência, da ciência ao ensino*, João Décio Passos discute justamente os entraves do ER nos aspectos políticos da ciência. Trata-se de não legitimá-la por fontes de conhecimento da educação que denunciam, como forte e cruel, a “persistência da posição política que dispensa a discussão epistemológica constitui, na

² Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>> Acesso em 16 Abril 2016. Além de ter feito essa entrevista, Roseli Fischmann publicou o livro Ensino Religioso em Escolas públicas: impactos sobre o Estado laico.

verdade, uma opinião ou uma ideologia que, por suas naturezas, não constituem ciência” (PASSOS, 2015, p. 28).

Desse modo, em vez de termos espaço³ para dialogar as diferentes concepções de ER, temos obstáculos e ainda muitas dificuldades para pôr nossas concepções nos aspectos legal e curricular da educação. O caráter e a ideologia da ciência, em sua maioria, sabe que a discussão da diversidade é algo intrínseco nos modos de concepções curriculares, ou melhor dizermos, é um dado característico e evidente nos processos políticos e das práticas curriculares. No capítulo I das DCN (Art: 2º, no inciso 1º)

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3)

A partir dessa concepção nota-se duas razões fortes para a educação trabalhar melhor a questão da formação de professores de ER: a primeira, seria o fato de que toda e qualquer DCN demonstrar dialógica com a formação do conhecimento da diversidade, ética, política e cultural. A segunda, a função pedagógica e interdisciplinar apresentada na citação acima, diz, os componentes curriculares precisam trabalhar as diversas formas de valores, culturas e outras que estimulem a formação dos cidadãos.

Como bem apresentado acima, a diversidade é tema presente no dispositivo legal. Por ora, o que nos falta é articular melhor o ER na formação de seus professores. Pois, os professores atuam como atores de uma realidade onde o ER ainda é temática implicitamente⁴ trabalhada. Da mesma forma que apontam a diversidade nas DCNs ou em outros debates que discutem, ou não, a presença do componente curricular, o que se deve fazer é trabalhar a sua entrada na formação e saber conduzi-lo na escola.

Conforme afirma Escarião, os componentes curriculares articulam e relacionam os conteúdos das disciplinas na formação pedagógica dos professores e garantem que os licenciados tenham em seus currículos, uma discussão integrada com a prática pedagógica. Para

³ Um dos espaços recentes é as DCN para formação de professores. Algo que pode vir a ser salientado nos espaços de fomento – institucional e escolar.

⁴ O sentido de implícito no texto quer dizer que as DCN e outros estudos, embora não denunciem a formação de professores de ER com essa expressão (que não é legível a compreensão da diversidade) denunciam e fomentam a importância dos estudos da diversidade cultural na escola.

isso, é necessário um amplo processo de discussão sobre o assunto do ER em dois âmbitos, o primeiro na Base Comum Curricular e o segundo, nos cursos de graduação em Ciências das Religiões.

Os componentes curriculares da formação pedagógica que integram uma base curricular comum para os cursos de licenciatura devem ser definidos em amplo processo de discussão, de modo que representem a garantia da busca de uma identidade para todos os cursos de licenciatura, e, no caso deste estudo, para o curso de graduação em Ciências das Religiões. (ESCARIÃO, 2011, p. 23)

No trecho acima, Escarião mostrou, os desafios do ER são enormes e precisamos, segundo ela, trabalhar a formação pedagógica com urgência nos cursos em CR. A partir desse fragmento, vimos também que a formação de professores de ER tem sofrido maiores dificuldades no campo da formação pedagógica. No momento, a medida que deve ser tomada para formar professores de ER é discutir essa problemática cada vez mais, na prática, na formação pedagógica e, principalmente, ampliá-la dentro da educação, nas políticas públicas e currículo.

Nesse contexto, os eixos das DCNs abrangem questões curriculares de todas as licenciaturas e a partir desta pensamos em concepções que assolem as indefinições no campo curricular em seu interior para a formação. Sobre a questão, Moura afirma (2011 p. 85), a prática, ao propiciar a interlocução entre o mundo do trabalho e mundo acadêmico, pretende, “promover, também, a integração entre os saberes da formação específica e da formação pedagógica”. Com base nesse argumento, se reforça a ideia de formação docente que saiba dialogar dentro do universo acadêmico e do mundo do trabalho.

A educação também se insere no universo acadêmico, do trabalho e do profissional, e para que a mesma, possa ser a geradora de uma formação cidadã e da diversidade, as políticas de formação devem se concentrar, permanentemente, na capacitação do profissional do ER, principalmente, quando o confessional tenta dificultar a sua função docente. Essas dificuldades tornam a discussão do ER, cada vez presente nas Instituições superiores, nas escolas de educação básica e organizações federativas, estaduais e municipais, como também, porque cresce a necessidade de formar professores, na área.

Nesse contexto, observamos, a partir do momento em que cresce a necessidade de formar professores na área temos, com muita recorrência, dificuldades de conduzir a formação, por ora, alguns ambientes negligenciam, por outro lado, podem não trabalhar com profissionais da área e/ou pela ingerência de algum dispositivo legal que atropela a sua concepção de

componente curricular. Se observar bem o que o Art. 33, da LDB, dispõe acerca da formação de professores (Cf: no item 1ª e 2º do Art 33 da LDB) a seleção do cargo de professor de ER fica em despeito e logo, por entidades religiosas. Mas, de modo muito amplo, a LDB reforça que os órgãos estaduais e municipais, definam junto com as entidades, os conteúdos a serem adotados. Se o dispositivo legal oferece o ER dessa forma, pode dificultar a condução entre o docente e o ER.

Nota-se que a ANFOPE não tem orientações a respeito da problemática que cerca o ER na escola ou na formação de seus profissionais. Podemos inferir e reforçar o que se colocou acima no dispositivo legal, o ER apresenta fragilidades em torno da sua construção curricular, e porque as questões pedagógicas, epistemológicas e outras, são negligenciadas por outras esferas públicas. Nesse âmbito, supomos que sim, e isto é controverso, pois, os outros componentes curriculares que estão na LDB e em outras políticas curriculares não são negligenciadas enquanto o ER. Portanto, a não clareza da redação do ER gerou esse tipo de incertezas sobre sua concepção docente e curricular. Passos (2015) destaca três pontos,

- a) A ambiguidade da Lei que o rege o ER, sendo reconhecido como parte integrante da formação básica do cidadão e como disciplina dos horários normais do ensino fundamental. Mas cujo conteúdo fica delegado aos sistemas de Ensino sem, contudo, estabelecer exigências sobre a mesma formação e termos de titulação necessária.
- b) A legislação deixa, portanto, descoberta, na ordem legal e na ordem prática, as exigências da formação docente para o ER, como ocorre com as demais disciplinas que compõem os currículos do ensino fundamental.
- c) Instaura-se uma ambiguidade legal: ausência de normatização definida sobre a formação do Docente para o ER por meio de Cursos Superiores de Licenciatura (PASSOS, 2015, p. 28).

Em primeiro lugar, Passos reafirma mais uma vez o que dissemos há pouco; a face do ER e sua discordância legal. A ambiguidade curricular na lei. Enquanto esta lei não garantir a discussão da formação do cidadão na prática, os elementos que temos, são insuficientes, pois o que garante, é a profunda articulação entre a legislação educacional e a formação docente. Em segundo lugar, por haver uma “ingênua” discussão legal, as práticas em algumas escolas e universidades continuam sendo confessionais, e em outras não. Em terceiro lugar, a ambiguidade na legalidade provoca uma rachadura profunda na discussão curricular, impossibilitam os professores transmitirem seu papel.

No texto *Diversidade e o Ensino Religioso no Brasil*, Remi Klein (2015, p. 135) aponta três bases: a primeira é o amparo legal, a segunda, formação específica e a terceira, a

definição das diretrizes curriculares (Cf. Art: 33). O autor afirmou apenas a importância, mas não percebeu, para haver uma reavaliação do amparo legal, da formação específica e das diretrizes, não é suficiente somente assegurar o ER na LDB, pois a mesma o fragiliza, mas também, o déficit nas políticas de formação de professores presentes nas políticas de currículo agravam sua concepção na educação e dificulta qualquer mudança na lei. A discussão legal na devida lei deve estender-se para a função da formação de professor, não facultar ou até mesmo dar a responsabilidade de organização do componente aos órgãos confessionais.

No texto *Ciências da Religião e ER: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento*, de Paulo Augustinho, apresentamos a partir do texto abaixo, duas problemáticas intensas que cercam o ER. A primeira, é o ranço que a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED⁵) tem construído na educação para o ER e as barreiras na discussão do ER por causa da Laicidade do Estado. A segunda, o ER ocupa alguns espaços de fóruns da área de CR, mas não é explorado o suficiente o aspecto educacional do ER.

Tem crescido o distanciamento com um espaço acadêmico fundamental: a educação. É mais fácil ocupar o espaço do FONAPER ou novos espaços como a ANPTECRE, da SOTER e da ABHR do que encerrar o duro e desafiante debate na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Enfrentar a crítica pedagógica e a problemática discussão da laicidade existente nesse campo (BAPTISTA, 2015, p. 120).

Não é recente esse distanciamento do ER entre educadores da ANPED⁶. Desde a década de 90, com o advento da legislação em 1996, os embates se tornaram cada vez mais presentes. Hoje, tratamos esse distanciamento entre ER e algumas entidades civis da educação, como um ranço sócio-histórico da educação religiosa. Além da ANPED, temos a ANFOPE e outras entidades que entendem o papel da religião fora da escola, e por isso “denunciam” a condução confessional (que também denunciemos), mas são “ingênuos” em não perceberem que a qualidade de educadores, a formação de professores para esta disciplina pode assolar o proselitismo na escola. Essa não é, portanto, a melhor forma dos educadores negligenciarem a formação docente. Com esse despeito, abre-se espaço para impasses e impossibilidades de

⁵ A ANPED é uma entidade civil sem fins lucrativos, não-religiosa, composta por educadores de todo o país.

⁷ Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. Foi fundada em julho de 1985 por um grupo de teólogos e cientistas da religião e tem a sede em Belo Horizonte–MG/BR. Essa entidade sem fins lucrativos tem como objetivo principal promover pesquisas de cunho no campo da Teologia e das Ciências da Religião e por fim, a referida Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (Cf: SANTOS et al, 2015, p. 1.)

dialogar e construir cada vez parcerias com sindicatos de professores e, sobretudo, “conquistar sua cidadania acadêmica” (idem, 120).

A SOTER⁷, a ANPTECRE⁸, o FONAPER⁹, a ABHR¹⁰ assumiram um lugar importante nos diversos debates¹¹. No entanto, limitam a compreensão do próprio objeto pedagógico do ER (idem, 120). Não tratam o perfil da disciplina de modo mais pedagógico. Preocupam-se em construir um conhecimento interdisciplinar do ER que, embora concordemos, apresenta-se de forma limitada e a discussão não consegue atender as necessidades fundamentais as quais devem vir pela via das políticas públicas de formação, entre outros de cunho legal.

Em meio a tantas dificuldades, devemos persistir na discussão e no lugar do ER na valorização dos profissionais da educação. Algo muito emergencial a fazer no momento, ampliar a área de Educação e Religião, propondo diálogos sem recuo, ocupando o lugar de direito. Assim, “dobraremos, principalmente as resistências e ranço positivista, onde construiremos um debate acadêmico, com a intenção de garantir a cidadania desse componente curricular” (BAPTISTA, 2015, 120).

A partir dessa questão, discutimos o modo de a ANFOPE explorar as políticas de educação e, principalmente, a valorização destes profissionais, na educação superior e básica. Buscamos o entendimento da sua base política e sindical. Entendemos a importância das entidades e fóruns regionais vinculadas a ANFOPE. Isso se efetiva,

Ao longo dos últimos Encontros, principalmente no período de discussão do Plano Nacional de Educação e da elaboração das Diretrizes Curriculares, desde 1997, a Anfope, intensificou na década de 2000, a luta para elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

8 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião. Fundada em 20 de junho de 2007 na cidade de Goiás, essa entidade atualmente é reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, assim como pelo Ministério da Educação – MEC. Tem como objetivo principal promover pesquisas que trabalham o fenômeno religioso nas pós-graduações de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil (Cf, idem p. 1)

9 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso é uma entidade instalada em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC), que congrega educadores e instituições que se preocupam com a questão do ER em nível nacional. O FONAPER é regido por uma carta de princípios e por um estatuto próprio. A Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Cf: idem, p. 1)

10 Associação Brasileira de História das Religiões foi fundada em 25 de junho de 1999, na cidade de Assis, organizada por um grupo de historiadores, onde teve sua origem no Trata-se de uma entidade acadêmica de caráter científico, não-confessional, não-religioso e apartidário, teve sua origem no Simpósio de História das Religiões organizado pelo Departamento de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Cf: Fonte ABHR)

11 As entidades citadas já fizeram um manifesto em repúdio a inconstitucionalidade derivada pelo Decreto 7,107 do Acordo Brasil-Santa Sé. Buscaram em um amplo debate no Supremo Tribunal Federal, em junho de 2015, reforçar a tese conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art: 210.

curso de licenciatura, de graduação plena e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e articulou outros princípios.

- a) As universidades e suas faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na Educação Básica e Superior.
- b) É necessário repensar as estruturas das faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Para tanto, deve-se considerar a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação (...) (BRZEZINSKI et al, 2011, p. 80)

As questões apresentadas afirmam a importância da ANFOPE na luta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e na elaboração das DCNs. Observamos também, a luta maior da entidade foi buscar integralidade, e não a dicotomia entre os cursos, principalmente entre o curso de Pedagogia com outras licenciaturas. O trecho acima enfatiza, ao longo dessas últimas décadas, alguns cursos apontaram fortes indícios de fragmentação e isso prejudica as políticas de formação.

A ANFOPE ao abarcar a formação de professores, propõem as Universidades e faculdades abrirem espaço para formação de professores. O exemplo, a ANFOPE corroborou com a formação de professores críticos-reflexivos da educação básica. Sua base, garantiu que todas as realidades de formação docente fosse muito bem estruturada. A estrutura pode ser observada com o advento entre os trabalhos frutos de diálogos e interlocuções, com os respaldos constitucionais e institucionais, deliberando políticas sindicais de formação e práticas para os cargos de professores da educação básica.

Brzezinski et al (2011) aponta como questão norteadora a política de formação inicial e continuada. Os princípios fomentadores da formação de professores, segundo a ANFOPE, são a prática social e a emancipação dos sujeitos. Os professores, atraídos por essa prática de formação continua, não perdem sua identidade profissional, pois permanecem, vigilantes, na docência. Assim, “os princípios norteadores de sua política de formação têm sido construídos no movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* – formação inicial e continuada” (p.81).

A ANFOPE vem ocupando um grande espaço no movimento nacional de professores da Base Comum Nacional para docentes. Sendo assim, a ANFOPE tem contribuído junto a discussão de duas questões já citadas no texto dissertado. As DCN da formação de professores aprovado em 2015 pelo CNE, também fez parte da luta da entidade. Teve a

iniciativa de acompanhar a construção das propostas da formação de professores no PNE. A ideia central foi incorporar um currículo comum para que se note a presença de definições claras. Além disso, montou-se objetivo e itens comuns para licenciaturas, buscando evitar fragmentações. Caso semelhante ao que se fez com o projeto inicial da BNCC, o qual buscam superar dicotomias. Também acentuaram novas perspectivas que avançaram na questão do respeito da educação básica.

Notamos que o PNE nas metas 22 e 33 enfatizam a importância dos objetivos da aprendizagem do ensino fundamental e médio, e também no Art. 7, § 5 da Lei: nº 13.005/2014. No PNE, uma das metas seria a construção da Base curricular nacional amplamente globalizante e intuitiva. A construção do PNE foi construído a fim de integrar os componentes curriculares à realidade sócio-política e às questões que se apresentem a vida pessoal, política, religiosa, social e cultural das pessoas.

O PNE aponta duas concepções que apostam numa ampla necessidade da diversidade religiosa: a primeira, a valorização dos profissionais da educação, e a segunda, a BNCC. No que diz respeito à docência, reforçam as formações de acordo com as especificidades escolares. A segunda, a BNCC exigiu articular a diversidade nos componente curricular ER como área integrada a Ciências Humanas, mas não fez referencial a formação específica da sua Licenciatura na BNCC. O ER sendo jogado de várias formas na escola pública. Pois, ora se nota catequese, ora se nota “pouca compreensão” no que diz respeito a diversidade cultural e religiosa. Disso, tiramos a conclusão, nas políticas de educação, o jogo político é presente, a tensões, disputas políticas e ideológicas de Estado influenciam a educação.

Em consequência dessas orientações, o ER foi ao mesmo tempo estadualizado e municipalizado. Disso se pode depreender que há possibilidades de queda numa espécie de jogo de empurra quanto à responsabilidade para com a formação docente. As diferentes esferas de governo dificilmente tenderão a tomar para si a responsabilidade com esse tipo de formação (JUNQUEIRA et al, 2007, p. 51)

Entende-se que o seu jogo de disputas, tem levado as políticas de currículo, a se afasta do ER. O ER é cada vez mais prejudicado nos cenários estaduais e municipais. Quando o governo exige que as regiões decidam o que fazer com este componente, os estados e municípios carecem de orientação nas práticas curriculares. Em determinados sistemas escolares, esse sistema de orientação segue subjacente. Não sabemos ainda, se agora, com a BNCC, as esferas governamentais integram ou dialogam o ER, do currículo nacional, na base de referência de outras políticas públicas de estados e municípios. Por outro lado, os Parâmetros

Curriculares Nacionais do FONAPER (documento extraoficial), serve de subsídio dos professores de ER nos ambientes escolares. No entanto, o MEC não aprovou. No texto *Formação de Professores de ER Dilemas e Desafio* Elisa Rodrigues explica os motivos,

A inclinação multidisciplinar assinalada na redação do texto parece conflitar com alguma influência religiosa de predominância cristã. A constatação dessa possível influência e a identificação de algumas lacunas conceituais no documento, justificadas em função do exíguo tempo para elaboração dos tais parâmetros é que teriam conduzido o MEC ao indeferimento do documento (RODRIGUES, 2015, p. 122).

Desse modo, parece que a carência e as discrepâncias nos conceitos foram indigestos para o MEC. É preciso levarmos em consideração a época que os PCNER foi escrito, pois, o álibi usado pelo FONAPER na década de 90 foi perfeitamente natural no momento em que o jogo político e ideológico católico tentava dominar o ER na escola. No entanto, os termos conceituais e técnicos receberam uma forte tendência cristã (cf: autora), além disso, o documento apresenta justificativas providas de uma perspectiva metodológica, interdisciplinar, e uma carência de concepções pedagógicas nos PCNER.

Foi só após a redação do Art. 33 da LDB de 1996, quando se acrescentou “sem ônus aos cofres públicos”, que fez o FONAPER definir os conteúdos do ER. Os PCNER construiu cinco eixos temáticos: teologias, ethos, ritos, cultura e tradições religiosas e escrituras sagradas e ou tradição oral (PCNER, 2009). Os parâmetros orientaram práticas pedagógicas do ER. Porém, de modo geral, os cinco eixos caracterizaram o estudo do fenômeno religioso nas tradições religiosas em forma de conteúdos. Giumbelli (2007, p. 41) diz o seguinte, os conteúdos restringem “e exclui a possibilidade de ampliar a abordagem para outras tradições religiosas”. Não se trata muito bem da formação docente dentro dos parâmetros, e tampouco, uma relação entre conteúdos e políticas públicas. Não chegou a estender-se por discussões mais profundas dos aspectos pedagógicos. Entendemos que sua forma de descrever os eixos temáticos do ER simplificam os conteúdos, e hoje acaba por ser considerada insuficiente para o professor.

Os PCN de ER pode se tornar uma fonte de conhecimento que subsidia o trabalho do professor, mas, para que se possa desenvolver o trabalho docente do ER entre escolas, instituições, cabe abarcar a subjetividade do educando e a política adotada na escola. Não se pode desenvolver um conceito pré-estabelecido de conteúdos e, logo depois, transferir dentro da escola. Há contribuição dos PCN na vida do professor, e isso deve se integrar as concepções da política da escola.

Scocuglia (2011, p. 112) afirma,

O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva por vir a ser denotador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola. Em outras palavras, se educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral, sentirem que o processo de conhecimento e de educação (seja escolar ou não) lhes pertence e, não, aos outros (o Estado, a Secretária, o MEC, o político local, etc.), como de costume, teríamos um terreno fértil para construção do “sucesso qualificado” crescente dos processos educativos que combateria o “fracasso” da repetência e da expulsão, além de se opor à massificação acelerada e desqualificada da escola atual. Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que o currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais/escolares.

A ideia salienta a convicção de um processo de formação participativa, solidária, reflexiva e crítica da escola. Assim, a participação da escola no trabalho em sala de aula, pode ser mais solidário. Se os professores, gestores, secretárias de educação municipal e estadual, universidades, entidades civis, órgãos de governo entre outros, são os atores desse processo participativo e solidário, cada qual exerce uma função. O exemplo pode explicar melhor essas palavras, ao discutir uma proposta curricular, é importante que escutemos as palavras de todos e não apenas de uma única entidade. Na sala de aula, o trabalho é executado pelo docente e educandos. Sendo assim, é recorrente que o professor não estabeleça conteúdos e ignore a realidade da escola, mas participe da interlocução. A participação do professor garante a construção de novas práticas curriculares que inovem e respeitem o universo social e não apenas indagar o conhecimento pré-estabelecido.

Com base nos PCNER, atualizado, e na visão do referido autor, há possibilidades de dialogarmos entre a construção de conceitos e métodos do trabalho docente, se integrarmos ao conhecimento do ambiente escolar. Os PCNs do ER, traz propostas que tomam a vida de educadores. Todavia, seus anseios, desejos, frustrações, mal-estares, concepções do dia-a-dia escolar são subjetivas e fazem parte do currículo e do trabalho docente. Esse trabalho é de responsabilidade das escolas, dos cursos de licenciatura e de outros setores que trabalham com o ER. De acordo com Scocuglia, a construção do currículo cerca a vida de todos os atores sociais e, portanto, torna-se fundamental adotá-la no contexto educacional.

Além disso, podemos atuar diante da escola com a reflexão crítica e reflexiva. Freire (1996, p. 38) traz uma passagem rica para nossa discussão, diz, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Com base nesse argumento, observamos uma semelhança entre a proposição

anterior de Scocuglia (2011), com base no currículo, citamos a sua concepção para mostrar como o conhecimento dos PCNs do ER podem ser trabalhados e problematizados no trabalho docente, pois, consideramos os PCNs construídos fora da realidade escolar. Por isso, faltam aspectos críticos e reflexivos dos conteúdos. A questão apontada por Freire (1996) crítica e reflexiva na prática do professor, exige de um lado, pensarmos que a crítica se promove na prática, e do outro, que a reflexão pode vir junto com a crítica, permanentemente. Assim, para construir ambientes que promovam essa ideia, envolve primeiramente, o movimento dialético, com o envolvimento de professores com as políticas de educação.

Diante da recente discussão sobre a BNCC, pensamos como os conteúdos do ER estão estruturados para o docente. Primeiramente, os conteúdos trazem algumas menções aos estudos do conhecimento do fenômeno religioso. Contudo, a BNCC não clarifica uma relação entre os conteúdos e o docente. Nos demais componentes curriculares, nota-se uma ligação mais profunda com a área de formação de professores. Em outras palavras, ao abordar o componente de geografia, nota-se logo de início os “saberes” desse componente compete ligado ao geógrafo. Quanto ao ER, os professores habilitados para esse componente são os profissionais das licenciaturas em Ciências das Religiões. Esses professores devem exercer o cargo.

A formação de professor e de qualificados ao exercício do ER aparece no contexto acadêmico. Isso tornou-se presente após a persistência de alguns cursos que foram professores. Em 2015, quando a base traz historicamente o ER, as entidades começam as discussões para segunda versão. Os 27 estados brasileiros participam e interpõem concepções sob a versão preliminar. A partir dessas observações, o que nos inquietam são, os déficits de formação de professor em instituições e a carência de professores. A partir da BNCC, talvez cresçam os cursos dessa natureza.

Nesse contexto, o que se espera do ER na BNCC? Expansão de cursos nas redes de ensino, universidades com realização de parcerias entre os dispositivos legais e fóruns sindicais que ampliem a formação nas universidades. Espera-se uma política solidária, que assumam e orientem junto aos órgãos de fomento, um processo de construção curricular do ER. Não achamos que os conteúdos do ER na BNCC, da forma que se apresentam possa ajudar se não houver docentes ao cargo. Exige-se docentes e também de professores que saibam atuar buscando práticas curriculares e pedagógicas locais, tanto em formações iniciais como também continuada. A esse respeito devem também mostrar-se atentos às políticas nacionais, inclusive

aplicando a BNCC como norteadora de suas práticas curriculares. Tentar não construir um currículo lacrado, engavetado. Isso impossibilita a participação dos educandos. Arroyo (2011, p 15) explica: “esses cuidados todos mostram que em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente”. Assim, não vale a pena o currículo gradeado. Suas concepções vão além de sua simples estrutura. Os significados reais do currículo estão presentes com a participação do todo.

De acordo com Escarião (2011, p. 22) o docente recorre ao currículo porque a sua função pode “atribuir ao currículo uma função dinâmica, articulada com os efeitos potenciais de ordem sócio-política e cultural, concretizada na relação dialética entre sujeito-objeto, teoria e prática (...)”. Nesse caso, se ligarmos o currículo dentro dos efeitos potenciais, o trabalho que ocorre entre teoria e prática pode estabelecer uma relação dialógica. Em primeiro lugar, a teoria e prática funciona quando se integra esses componentes na prática do professor, mas para cada realidade curricular, a interação entre teoria e prática acontece de maneira diferenciada. Em segundo lugar, isso também depende de como o professor articula a própria realidade do sujeito dentro do currículo.

Apesar de existirem lacunas nas práticas curriculares, as questões abordadas por Escarião significam que a possibilidades do professor abordar o currículo dentro dos diversos efeitos potenciais. Para isso acontecer, se deve ancorar o ER como “a problemática a ser amplamente discutida não só em relação às novas exigências legais, como também no que respeita ao lugar que deve ocupar no conjunto do currículo de formação de professores” (JUNQUEIRA, et al. 2007, p. 48).

O FONAPER atua como entidade civil do ER, discute a formação de professores, mas, exige-se uma compreensão maior da formação no campo da educação e do currículo. A ANFOPE, como entidade civil, articula-se com todos os fóruns de licenciatura, de modo a não se notar a articulação do FONAPER. Nos recentes estudos, destacam as DCN de 2015 para formação docente e outras que integram o cenário da ANFOPE. Assim, a ANFOPE enxerga a formação de professores de maneira mais integrada ao contexto da educação.

Percebemos que muitas negligências interferem na formar professores de ER. No campo político brasileiro isso vem mais uma vez crescendo. A partir disso, temos problemas. O fundamentalismo religioso e a proposta inconstitucional da concordata Brasil-Santa Sé. A ideia após a ascensão da concordata, havia a necessidade da igreja estabelecer a concepção do

catolicismo como prioritária. Em função disso, tivemos grupos a favor e contra o acordo. O que prevaleceu foi a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) a laicidade do Estado. Apesar de o acordo ser inconstitucional, o campo político e cultural tradicional tentou abarcar a concepção de religião católica ao ER.

Segundo Passos,

a temática da religião situa-se dentro de um campo de força solidificadas cultural e politicamente e instituídas em formatos tradicionais de organização social que dificultam a construção do novo, seja como reflexão, seja como proposta de mudança institucional” (PASSOS, 2007, p. 70)

Essa é a grande questão: a função conservadora promover a religião dentro da escola como forma de dominação. A religião pode cercar o contexto de políticas. Quando isso é trazido ao contexto das políticas públicas, educadores defendem o Estado Laico e se impõem ao ER na escolar; como também, existem educadores que qualificam o professor de ER e a inserção de disciplina escolar. O que ocorre é a imposição da igreja ao ER, bem como a ideia de promover essa doutrina na escola. Por outro lado, a inserção do componente curricular na escola estabelece uma relação com a cidadania e a diversidade, criando um ambiente onde o educando possa dialogar com religiões e culturas ocidentais, orientais do mundo e do hodierno.

A resistência da ideológica cristã, desenvolvida nos moldes sólidos da cristandade, promovida entre as estreitas relações de Estado e Igreja causaram grandes controvérsias, que entram em contradição aos temas da diversidade cultural. Numa discussão sobre formação docente e currículo, pode se notar que o ER ao trazer uma nomenclatura proselitista, o caráter de catequético atrapalha a condução do docente e do componente.

Talvez se o envolvimento que as políticas públicas fazem com outras disciplinas fossem melhor aprimorado para o ER, a sua compreensão passaria a ser pré-estabelecida por esse sistema político. Para isso acontecer, os órgãos institucionais precisam trabalhar a função do docente e, permanentemente, a importância do ensino plural e não confessional. Além disso, esses órgãos reiterem a condição do professor e valorizem, desde a condição de trabalho, o piso salarial, o plano de carreira profissional aos concursos para professores dessa área.

Observa-se escassezes de grandes discussões locais em torno das políticas curriculares para formação de professores de ER. Não é o caso da UFPB, na qual já se instalou um curso de licenciatura em CR. Outras Instituições superiores aqui da Paraíba não incluíram essa licenciatura, como a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade

Estadual da Paraíba (UEPB). A partir dessa concepção, vimos a carência de cursos de Ciências das Religiões também em outras cidades do Estado da Paraíba.

De acordo com Giumbelli (2010, p. 44) o FONAPER “investe em esforços e difusão e formação com resultados que acusam a influência e a força de suas concepções” Se o FONAPER, o CGCR e tantos outros cursos de Ciências das Religiões habilitam os licenciados para o ER não são suficientes, cabe averiguar melhor o seu acompanhamento nas políticas públicas, de educação, currículo e outras.

Portanto, apenas poucos espaços acompanham sua discussão como componente. Onde se trabalha a formação de professores de língua portuguesa, matemática, História, pouco se trabalha o profissional do ER. A universidade pública assume um papel importante na construção do conhecimento, das práticas curriculares e assume um compromisso com a formação pedagógica do professor e do aluno. Se os outros componentes estão presentes, por que carece formação docente de ER? Educadores¹² que são a favor e contra o ER reiteram o aspecto político, cultural, de forma diferenciada. O educador que é a favor traz a importância da diversidade religiosa na escola. O educador contra, diz, o ER ofende o fator, político, educacional e a laicidade. Essa posição entre educadores, determina o seguinte, de um lado, carências de docentes e do outro, falta maturidade e contribuição dos agentes de formação. Isso pode gerar carência na seleção de conteúdos e professores de ER.

Com base nas discussões que realizamos até o momento, o ER e a formação de professores encontra-se fragilizada. Falta de políticas públicas para formação do professor. Partimos para o próximo tópico sabendo que essas políticas de formação são essenciais para que se possa valorizar qualquer profissional da educação. Quando se tornam negligenciadas, a formação acaba se fragmentando e também a discussão curricular. A docência e a política estão na base de um curso que forma professores para o universo comunitário, escolar. Se isso que apresentamos ocorre no ER, pegamos um curso para estudarmos a formação de professores. Trata-se do CGCR. A formação de professores de ER no contexto da discussão curricular apresenta uma matriz curricular ampla e distante de perspectivas que recorrem as políticas e a

¹² Muitos opositores além de Roseli Fischmann, Luiz Antônio Cunha nos debates que acompanhamos recentemente, buscam o espaço da ANPED para ressaltar as suas concepções em relação a configuração do ER. As duas mais ressaltadas na sua última entrevista é o ER na concordata Brasil-Santa Sé e BNCC. Vejam acessando o link a seguir: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-antonio-cunha-laicidade-na-educacao-serie-conquistas-em-risco>> acesso em 17 abril 2016.

formação integral do docente, e ainda, que direcione o educador, ao contexto de um curso de licenciatura.

2.2 A Formação de Professores de Ensino Religioso no curso de licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB: a discussão na matriz curricular.

As Ciências das Religiões como modalidade de licenciatura e área de conhecimento ofereceu em seu desenho curricular aspectos e concepções nas dimensões plurais. Esse desenho em vigor tem o objetivo de conceber um percurso comum com as demais licenciaturas e formar professores. Por sua vez, este desenho curricular não pode ser uma matriz curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso gradeada, é previsto que a matriz execute disciplinas que tenham relação com a área a qual o professor será habilitado.

O perfil profissional do egresso do Curso de Graduação em Ciências das Religiões está moldado para que ele possa: pensar o local simultaneamente com o global. Exercitar uma efetiva visão multidisciplinar. Integrar subjetividade e objetividade. Ser simultaneamente agente e sujeito de sua formação. Ser um profissional competente. Saber fazer uma reflexão crítica sobre o fenômeno religioso Miele (2010, p. 41).

A partir dessa concepção, compreendemos que o perfil profissional do graduado em Ciências das Religiões integra o conhecimento crítico, reflexivo do fenômeno religioso, das dimensões da diversidade no cenário real global. As CR como licenciatura tem sua função social e pedagógica importante, assim como as demais licenciaturas. No entanto, fazer o uso de várias disciplinas curriculares e articulá-las não é suficiente. Quando falamos das entidades, SOTER, ABHR e ANPTECRE, explicamos que ajudam na discussão, como bem fizeram ao elaborar a carta aberta sobre o acordo Brasil-Santa Sé, mas não deram uma sustentação pedagógica para o ER dentro da educação. Talvez, não comportem o mesmo interesse do FONAPER. Até aqui entendam que o discente de CR tem concepções sobre o seu perfil profissional. Por outro lado, o curso oferece ao discente, as concepções interdisciplinares, e sua função de um ser crítico e reflexivo.

Nota-se as CR como área de conhecimento que estuda a perspectiva da diversidade, e dar ao professor de ER, condições para que trabalhem a diversidade no componente curricular. Para se promover a diversidade cultural na escola, o profissional da área deve se licenciar com esse objetivo em comum. Além disso, de construir perspectivas que problematizem o ER dentro de perspectiva multidimensional.

Pois bem, a concepção central do curso encontra-se na resolução aprovada para o Curso de Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, modalidade licenciatura – nº 38/2008. O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UFPB, aprovou o PPP, no documento de oito páginas. Para que se possa justificar o mercado de trabalho do profissional da área, o documento traz a LDB, o Art. 33. Se expõe um profissional, que habilitado cumpre a função de docente de ER.

Com o advento da referida Resolução e ascensão do curso, aconteceram muitas problemáticas sobre sua implantação nos ambientes da UFPB. Em primeiro lugar, o curso lutou junto aos impasses promovidos por alguns professores da mesma instituição. Em segundo lugar, teve de construir uma proposta profissional para o exercício da cidadania, não nos padrões confessionais. Mesmo assim, os professores de Departamentos do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) não concordaram e fizeram uma petição pública contra a instalação do CGCR. Diante dos impasses sofridos no referido centro, o curso passou a ser assistido pelo Centro de Educação (CE) onde até hoje estão presentes, o Departamento e a coordenação de curso. Assim, não existiu uma clareza de outros departamentos da UFPB, que aparentemente criou um curso com possibilidades de estudar o fenômeno religioso por alguns viés interdisciplinares. O pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico e outras disciplinas e ou ciências.

Com base nas disciplinas, o curso de Ciências das Religiões tem aspectos teóricos, metodológicos. O curso atua para a docência, formando licenciados para o cargo de professor e dentre as funções gerais de um curso, o trecho abaixo destaca, a capacitação de profissionais. Assim, tem na sua condição,

capacitar o profissional em Ciências das Religiões para exercer a docência, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania. (CONSEPE, 2008)

O que expomos no trecho acima, reflete um curso que versa um docente apto de tratar o contexto plural e que proporcione uma cidadania. A docência em ER torna-se essencial no curso e estudam o fenômeno dentro das perspectivas da diversidade. As disciplinas capacitam profissionais e se tornam a base de um curso. Quando o curso abarca as disciplinas, as mesmas devem se relacionar com a vida que o profissional tem em seu campo de trabalho.

A base do perfil dos docentes, reafirma,

O Curso de Ciências das Religiões se propõe a dar uma formação holística, integral, constituída por meio de conhecimentos teóricos que deverão estar associados à prática da realidade profissional e social, garantindo condições para atuar como docente do Ensino Religioso, no Ensino Fundamental da Educação Básica, das redes estaduais, municipais e privadas.

O conhecimento que perfaz as diversas áreas das ciências humanas, sociais e educação permite o desenvolvimento de posturas interdisciplinares, garantindo ao professor de Ensino Religioso, articular os conhecimentos com os demais componentes curriculares da Educação Básica, bem como, com a realidade e experiências dos alunos. (CONSEPE, 2008)

Na proposta do curso, os profissionais se capacitam para a docência do ER e é mesmo por isso que esse curso se mantém na UFPB. Porém, não se expõe clareza nos eixos estruturais da organização curricular, os quais por sua vez, torna-se uma característica importante nos cursos de licenciatura. A organização curricular apresenta disciplinas que discorre entre o primeiro ao oitavo período. Mesmo que a proposta inicial aponte a importância do profissional, não acontece o mesmo na sua organização curricular. Não apresenta uma base que verse o professor de ER.

Talvez essa base de organização curricular não seja o suficiente para afirmarmos que o curso não trabalhe o profissional para o cargo de ER. O que inferimos são concepções com base na resolução, na matriz curricular e nos trechos de algumas ementas do livro curso de graduação em Ciências das Religiões. O livro destaca algumas abordagens que reforça a nossa intuição.

Segue a matriz curricular do CGCR.

FIGURA 1.

ANEXO III à Resolução nº 38/2008 do CONSEPE, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências das Religiões, na modalidade Licenciatura, do Centro de Educação, do Campus I da UFPB

Fluxograma do Curso de Ciências Das Religiões
Modalidade: Licenciatura

Disciplinas

		1º Período	H	2º Período	H	3º Período	H	4º Período	H	5º Período	H	6º Período	H	7º Período	H	8º Período	H
		POLITEÍSMO/PAGANISMO								MONOTEÍSMO							
EIXO TEÓRICO	Antropologia das Religiões	60		Ciências das Religiões	60	Alimentos Sagrados: Ritos e Interdições	45	Psicologia do Fenômeno Religioso	60	Bases do Monoteísmo	45	Espiritualidade e Saúde	45	Mitologias do Tempo Religioso	60	Ética I	60
	Mitologias do Oriente médio	75		Mitologias Greco-Romana e Nórdica	75	Mitologias Indígenas e Afro-Brasileiras	75	Religiões Orientais	75	Judaísmo e Cristianismo Primitivo	75	Islamismo e Cristianismo Medieval	75	Reformas na Cristandade	60	Novas Expressões Religiosas	60
EIXO METODOLÓGICO	Introdução às Estruturas Antropológicas do Imaginário	45		Estudos Etnográficos	45	Introdução aos sistemas simbólicos	60	Estruturas Antropológicas do Imaginário	60	Mitocrítica e Mitanálise	60	Metodologia do Trabalho Científico	45	Pesquisa aplicada às Ciências das Religiões	45	Trabalho de Conclusão de Curso	45
	Oficina de Teatro	60		Arte sacra Greco-romana e Nórdica	60	Arte sacra Indígena e Afro-brasileira	60	Arte sacra Oriental	60	Arte sacra Judaico-cristã	60	Arte sacra Islâmica e Medieval	60	Festas religiosas populares	60	Optativa	60
EIXO DA LICENCIATURA	Introdução ao Latim	60		Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	60	Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação	60	Fundamentos Psicológicos da Educação	60	Política e Gestão da Educação	60	Didática	60	Optativa	60	Optativa	60
				I Estágio Supervisionado	60	II Estágio Supervisionado	60	III Estágio Supervisionado	45	IV Estágio Supervisionado	60	V Estágio Supervisionado	60	VI Estágio Supervisionado	60	VII Estágio Supervisionado	60
	Jornada em Ciências das Religiões I	15		Jornada em Ciências das Religiões II	15	Jornada em Ciências das Religiões III	15	Jornada em Ciências das Religiões IV	15	Jornada em Ciências das Religiões V	15	Jornada em Ciências das Religiões VI	15	Jornada em Ciências das Religiões VII	15		
Horas		315 hs		375		375 hs		375 hs		375 hs		360 hs		360 hs		345hs	
Síntese	1. Integração curricular – 2.880 horas 2. Limite mínimo para integração curricular: 4 anos e Limite máximo: 6 anos 3. Áreas de estudo e pesquisa: Educação, História; Teologia; Filosofia; Antropologia; Psicologia; Literatura; Letras; Artes; Saúde																

Fig 01 Projeto Político - Pedagógico do curso de Ciências das Religiões, Licenciatura, Centro de Educação (CE) do campus I da UFPB.

A matriz apresenta três eixos, o teórico, o metodológico, a licenciatura. Dentro dos eixos foi inserido as disciplinas. As disciplinas do eixo teórico pautam temáticas específicas do conhecimento das Ciências das Religiões. Para entender melhor a função das disciplinas do eixo teórico e sua relação com a formação docente, o livro que conta a história do curso, publicada pela UFPB, 2011 fez um destaque aos temas de cada uma. Não aprofundaremos cada uma, pois esse não é o nosso objetivo, apenas destacamos que cada disciplina tem uma relação com o conhecimento das tradições religiosas e culturas de algumas expressões religiosas ocidentais e orientais. Assim, o conhecimento teórico traz como base as concepções das religiões.

O conhecimento metodológico aborda disciplinas e tem a função de dialogar com a pesquisa e o Trabalho de Conclusão de Curso, mas algumas disciplinas presentes nesse eixo não estão bem articuladas ao mesmo. Em outras palavras, apenas fazem sentido a presença de quatro disciplinas metodológicas, a saber, Estudos Etnográficos, Metodológica do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada às Ciências das Religiões e Trabalho de Conclusão de Curso.

Talvez um outro estudo mais aprofundado e específico do eixo metodológico possa articular o seu objetivo, na formação docente. No último eixo da licenciatura, oferta ao discente disciplinas de formação docente, pedagógica e de políticas públicas de educação, essências da formação de professor, ou seja, são obrigatórias nos cursos de formação de professor.

Se entre as disciplinas não houver uma articulação entre as temáticas pré-estabelecidas; como cada uma pode contribuir na formação do docente? As disciplinas de um currículo que forme professor deve promover essa articulação, pois as disciplinas formam a base de curso de formação docente. Sendo assim, deveria haver uma melhor articulação com o conhecimento da licenciatura.

Além do curso de CR na UFPB, alguns estados do sul também passam por algumas dificuldades na condução da formação,

Na Univelle e na FURB, o componente curricular Ensino Religioso é trabalhado. Na Unisul, a matriz curricular não incorpora a história deste ensino, quer no Brasil, quer em Santa Catarina, bem como não aparece a preocupação com a metodologia do mesmo. Suspeita-se que na disciplina Prática e ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Médio I e II, se tenha trabalhado a metodologia do Ensino Religioso. (CARON, 2011, P. 211-212):

O trecho aborda uma dificuldade de se trabalhar o componente curricular na formação de professores de ER. Dentre essas dificuldades, a autora destaca carência na condução metodológica do ER. As autoras ao destacarem que a organização curricular¹³ do Curso de Licenciatura de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau – FURB; Universidade da Região de Joinville - UNIVELLE e Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL percebem que a FURB e a UNIVELLE trabalham o ER e a Unisul não trabalha a história desse ensino, no Estado.

Observemos que entre os cursos de CR, alguns passam por dificuldades na condução da formação docente. As mais evidentes são em estabelecer temáticas pedagógicas do ER na discussão curricular¹⁴. Apesar de adversidades, os cursos formam historicamente uma

¹³ A matriz curricular está disponível no texto – não estudamos a base de cada uma, apenas usamos como exemplo semelhante ao que o Curso de Ciências das Religiões fez com a condução da formação docente de ER.

¹⁴ Não atentaremos no texto a analisar a base curricular das três instituições. Apenas fizemos menção porque trataram de algo semelhante ao que tratamos. O corte curricular das três montaram uma realidade bem mais presente do ER do que a realidade da UFPB, do CGCR. Parece que a compreensão de formar professores das três é bem melhor. O pedagógico é mais presente.

perspectiva de componente curricular e de formação nos moldes acadêmicos plurais e não confessionais.

De acordo com Junqueira (2011, p. 185) “o que se percebe é que as propostas de licenciatura das CR têm por objetivo geral capacitar o profissional a exercer a docência na disciplina atualmente denominada ER na rede pública (...)”. E mesmo assim, alguns cursos não priorizam essa proposta de forma explícita. Se a CR que vem aos poucos tomando espaço em instituições públicas para formar professores de ER, é necessária que as instituições integrem as temáticas necessárias para capacitar o professor de ER, entre essas, reiteremos a de Junqueira, a licenciatura de ER deve capacitar o profissional.

A fragmentação e camuflagem da formação de professores de ER impossibilita essa capacitação. Na matriz curricular, inferimos que as disciplinas não destacam a formação docente do ER. E mesmo o eixo da licenciatura apresentando as disciplinas específicas da formação política e pedagógica, não reiteram e articulam essas disciplinas com os eixos teóricos e metodológicos. No entanto, as disciplinas não são as únicas preocupações de um curso. Precisa-se reiterar que as atividades extracurriculares junta-se também ao conjunto de políticas públicas de formação. Mesmo que os conteúdos complementares e optativos contribuam com a formação, alguns deveriam aparecer na matriz curricular como disciplina obrigatória. No livro de Miele (2011) havia uma disciplina complementar de LDB e Ensino Religioso. Isso não é suficiente, mas caberia um outro estudo que discuta apenas a função das disciplinas.

Junqueira diz, “focalizar o Ensino Religioso como área de conhecimento, entendendo-o como área de conhecimento, como a finalidade de ler e compreender o *fenômeno religioso*, focalizando-o como objeto de estudo (JUNQUEIRA *et al*, 2007, p 45). Esse trecho reitera mais uma vez a finalidade do ER. A partir disso, nossa preocupação é sua inserção nas práticas curriculares nos eixos definidores do projeto pedagógico do curso, que hoje oculta o ER na matriz curricular. Além das controvérsias que hoje afetam a compreensão da formação de professores, o curso ainda pode explorar o componente curricular na referida matriz. Para isso, será necessário que esse novo olhar ao fenômeno religioso se articule no dispositivo legal e, também, ao conjunto de eixos definidores da UFPB que se integre, plenamente, as disciplinas do curso.

A situação do ER na escola precisa ser tratada dentro de disciplinas que procurem a concepção clara para professores. Afinal, toda licenciatura deve articular a discussão curricular sob seu componente curricular. Giumbelli (2007, p. 46) destaca, “o que se nota em

sala de aula é uma grande variedade de conteúdos e formas associados ao ensino religioso”. Esse ponto apresentado por autor é um dos maiores problemas do ER na escola. Os variados modelos¹⁵ ainda presente, carecem de definição pedagógica. Portanto, o curso precisa atuar e melhorar a licenciatura e enfrentar as diversas formas de conteúdos de caráter confessional na escola.

Diante do que discutimos nos últimos momentos sobre a licenciatura do ER, veremos outros desgastes nos Estágios Supervisionados aos quais aparentemente não deixam claro seu rito de intervenção nas salas de aulas. Segundo Giumbelli (2007), variam as concepções de ER na escola. E mesmo assim precisam ser tratadas com clareza na formação de professores. A situação atual do ER na escola deve ser observada. Pois, se observamos a execução do professor em determinadas escolas, de um lado, veremos que alguns professores conduzem o proselitismo, e do outro, o conhecimento do fenômeno religioso (Cf. JUNQUEIRA, 2017, p. 45).

Contabilizamos sete estágios de duração no curso. Os estágios supervisionados contemplam muito o contexto Histórico. Ademais, fica as observações e intervenções no final do curso.

I: Contexto Histórico do Ensino Religioso no Brasil. II: Legislação sobre o Ensino Religioso no Brasil, sua inclusão nas Constituições e regulamentação na LDB. III: Estudo comparativo da legislação brasileira com a de outros países, privilegiando a discussão sobre as interdições feitas aos costumes e tradições étnicas que entram em confronto com usos e costumes do país. IV: Oficina Pedagógica para ensino das religiões. V: Oficina Pedagógica para ensino das religiões. VI: Observação participante nas escolas. VII: Estágio docência sob orientação do professor do campo de estágio, ficando este como observador e avaliador. (MIELE, 2011, p. 56)

Com base no trecho acima, as temáticas dos estágios desorganizam os estágios. Esses conteúdos ficam escondidos nas ementas e não se apresentam na matriz curricular. Caberia um estudo na matriz curricular sobre esses conteúdos nos três eixos, teórico, metodológico e da licenciatura. Cada tema pode funcionar na formação, mas para que isso possa funcionar, os estágios devem priorizar a observação e a intervenção desde o início do curso. Por outro lado, os conteúdos que abordam Ensino Religioso no Brasil, Legislação entre outras, deixam de ser conteúdo de estágio e passam a condição de disciplina. Caso esses temas passem a funcionar da forma que indiquemos, cada temática presente no trecho citado pode contribuir

¹⁵ Passos no livro: Ensino Religioso: construção de uma proposta se propõe discutir alguns modelos de Ensino Religioso: catequético, teológico e Ciência da religião. Esses modelos desempenham a clareza de cada modelo de Ensino Religioso.

se a mesma trabalhar o que foi definido no tema. O exemplo, não caberia propor que a temática “Estudo comparativo da legislação brasileira com a de outros países, privilegiando a discussão sobre as interdições feitas aos costumes e tradições étnicas que entram em confronto com usos e costumes do país” entrasse como disciplina de estágio. Sua finalidade é outra, ou seja, a temática aponta uma função diferente dos estágios. Já se colocarmos nos estágios “observação participante nas escolas” isso entraria como disciplina de estágio.

Em um dos eixos definidores que rege as licenciaturas na UFPB - os Pressupostos Sócio-político e Pedagógico tem uma função sobre articulação das disciplinas e sendo assim as temáticas como oficinas pedagógicas exerce uma ação sócio-política e pedagógica dentro do curso, já os estágios, exercem uma ação dentro do curso e principalmente na escola onde se realiza os estágios. Portanto, a observação participante nas escolas e o estágio docência sob orientação de um professor deve se iniciar no começo do curso, e não apenas no final do curso.

No regularmente interno do CONSEPE, os cursos de licenciatura devem acompanhar o egresso na escola, desde as observações, até as intervenções dos estagiários e são exigidas a carga-horária de 405, hora-aulas. Essa carga-horária é indicada aos cursos de licenciatura da UFPB.

Os estágios indicam um caminho para o professor, entre esses destacam o de Freire (1996, p. 137) “preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”. A aproximação dialética não propõe que a observação ou intervenção trabalhe a formação pedagógica isolada da escola, mas propõe que o educador e educando partilhem experiência, trabalhem e dialoguem juntos. Diante disso, se coloca o estagiário na escola para que o mesmo possa desenvolver esse sentimento de partilha e de vivência dentro da realidade escolar.

O Departamento de Ciências das Religiões talvez não tenham acompanhado o debate na UFPB e avaliado permanente a resolução de 2004, aprovada no Conselho de Ensino Superior, Pesquisa, Ensino e Extensão da UFPB para todas as licenciaturas.

Art. 2º A Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino, fundamentados nos eixos curriculares explicitados nos artigos 3º¹⁶ e 5º¹⁷ dessa Resolução, que

¹⁶ Desenvolver os conteúdos curriculares teóricos e práticos do curso de licenciatura na formação e no trabalho dos professores na escola.

¹⁷ Articular muito bem os estágios supervisionados aos conteúdos teóricos e práticos ligados à esfera do Ensino, Pesquisa e Extensão, pois isto aproxima os professores da prática em sala de aula e o valoriza nas condições de profissional.

devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada (UFPB, 2004).

Os danos nos estágios supervisionados e licenciatura ao referido curso atrapalhou o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso e descumpriu uma resolução interna da UFPB. Para Brzezinski *et al* (2011, p. 87) cabe aos professores darem conta da importância do saber pedagógico, a partir de,

Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola.

Em primeiro lugar o processo permanente de reflexão das disciplinas do Projeto-Pedagógico e do trabalho docente é essencial para o bom desempenho dos professores na sala de aula. Em segundo lugar, a organização curricular proporcionou à universidade e à escola articularem suas práticas. Em terceiro lugar, não desintegrarem o currículo da universidade e da escola. O trabalho coletivo e interdisciplinar depende desses três pontos que elenquemos. A partir do momento em que a organização curricular articular-se com as práticas dos professores, melhoram a prática em sala.

A criação e inovações curriculares com práticas interdisciplinares e pedagógicas nos estágios supervisionados e nas disciplinas superam a reprodução e o controle técnico presente em alguns currículo de cursos. Além de instigarem os estudantes ao trabalho pedagógico e saberem que a reflexão e vivência acontecem de modo diferenciado. A universidade como agencia formadora de profissionais tem uma função, a escola tem outra. Por outro lado, as vivências do egresso no curso contribui com sua formação. É por isso que acontecem os estágios logo no início do curso, para que o egresso comece a construir vivências na escola desde os estágios. Quando o estágio supervisionado promove isso que indicamos, preparam o egresso para atuar em diversas realidades escolares, desde o início, ajudando o professor a construir experiência e, assim, adapta-o a essas escolas. Isso acontece quando os estágios acompanham o egresso durante o processo.

Assim, os estágios e o eixo da licenciatura articulados à formação de professores e à matriz curricular são fundamentais para o desenvolvimento do curso. No entanto, conforme coloca Porto (2007), a importância da “reforma curricular” tem chamado atenção dos professores para as práticas curriculares, a fim de não enxergarem o currículo como algo apenas técnico - como “camisa de força”, segundo a mesma, os cursos de licenciatura confundem muito isso.

Mesmo na UFPB, os estágios supervisionados do CGCR, desde a primeira versão do PPP, aprovada no CONSEPE, não teve sua base modificada e nem os estágios alterados. Os rumores de debates e reflexões sobre tais adaptações curriculares do CGCR não aconteceu ao longo dos oito anos de sua existência. É urgente pararmos e pensarmos que o curso fragmenta a formação quando desorganiza entre si as disciplinas.

Antes de reformular um currículo é importante que os professores estejam atentos a duas coisas, a primeira, não se agarrar às mudanças técnicas feitas apenas na matriz curricular, e a segunda, perceber que a mudança é coletiva e só pode ser construída entre docentes e discentes do curso.

A reforma curricular é entendida como uma “camisa de força”, empreendendo ajustes na “grade curricular”, chegando a alterações pontuais na troca de nomes de disciplinas, na redução ou aumento de carga horária, o que quase sempre se reduz a aspectos técnicos. A reformulação curricular é interpretada como um conjunto das atividades estruturadas e vivenciadas no interior dos cursos, sendo que o resultado deverá apresentar-se como um grande acordo coletivo em que professores, alunos e funcionários participam como responsáveis pela construção do currículo. (PORTO, 2007, p. 79-80)

Porto aponta formas de reforma curricular. A primeira, a concepção de reforma como algo técnico, mas não pode ser entendido como “camisa de força”. A segunda, apresenta a construção curricular como fonte do coletivo. Nesse caso, se destacarmos uma reforma, vem uma mudança não apenas de disciplinas, mas as ações dos professores mudam a partir da nova identidade construída pelo curso.

Com uma provável reformulação no currículo, o curso estabelece uma identidade aos eixos e disciplinas teóricas, metodológicas e pedagógicas na licenciatura. Essa identidade não é apenas o resultado de uma mudança no currículo, mas um resultado adquirido na vivência e trajetória de vida dos docentes. Essa contribuição vem de uma relação entre as temáticas e várias metodologias de ER, sendo essas ao cargo do curso. Para que se respeite e estabeleça a reforma ao currículo, “no que diz respeito aos cursos de formação docente para o ensino

religioso, sugerimos a definição de eixos temáticos, e não de conteúdos pré-estabelecidos e metodologias únicas” (ESCARIÃO, 2011, p, 23)

Nesse aspecto, os eixos temáticos e as dimensões pedagógicas ganhariam força nas reflexões, em vez de estabelecer uma fixação nos conteúdos pré-estabelecidos. A discussão por eixo temático prevê que os exercícios de atividades didáticas e pedagógicas contemplem uma proposta curricular percorrida em todo o planejamento didático-pedagógico. Isto exige muito aprofundamento em torno de sua organização curricular e de metodologias para o ER.

A participação coletiva para essa reformulação diz respeito aos atores, professores e discentes. A forma de execução da formação e prática pedagógica respeita a política e práticas curriculares nacionais e local. Pois, por outro lado, alguns casos mostraram o contrário,

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2011, p. 15).

A formação pedagógica e o docente que não dialoga acabam se fechando ao currículo e a uma dimensão unilateral. Tem dificuldade de traduzir o currículo na sua vivência de docente. Segundo Arroyo (2011), o professor se torna um reproduzidor de disciplinas e petrificado as disciplinas, ao conteúdo pré-estabelecido, a avaliação que apenas prende o desempenho dos alunos pela prova objetiva. Essa crença do sistema tradicional cega o professor dentro do seu próprio território e ambiente escolar.

O curso de professores não pode considerar apenas essa dimensão unilateral, pois, isso afeta a atividade docente do professor na escola. Isso acaba habilitando o professor, a reproduzir disciplinas. Deveria haver uma presença maior do ER nos eixos que reiteram disciplinas teóricas e definidoras do curso. Para isso o curso precisa confrontar o currículo com a realidade, usando por exemplo, o estágio supervisionado para o uso de suas inquietações, uma vez que a escola reproduz significados sob os trabalhos de estágio realizada pelo professor.

Se o professor não se conscientizar que o trabalho docente vai além das disciplinas, difícil será contrariarmos a metodologia tradicional conduzida por disciplinas. Arroyo chama isso,

quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas

identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (2011, p. 29)

O trecho acima mostra que o “distanciamento” entre o saber teórico e prático causa problemas ao professor, dificulta por exemplo, da comunidade escolar participar do seu processo formativo. Por outro lado, se o professor estimulasse as tensões e conflitos dos conteúdos da religiosidade, da cultura, uma vez que já se nota a escola e a comunidade vivenciando diversas expressões religiosas. Talvez esse método possa contribuir com a condução do ER.

Ainda estamos distante dessa realidade pedagógica. Os que vivenciam o ER nas aulas sabem das tensões e dos mal-estares, pois os consensos entre o componente e o professor não estão bem estabelecidos. Segundo conversas informais com professores licenciados em CR, tudo que se aprendeu no curso torna-se difícil de aplicar nas aulas de ER. Mais uma vez se prende ao problema epistemológico da formação de seus professores e tampouco a ligação ao ER.

Há uma necessidade permanente de discutirmos as questões curriculares e avaliá-las, conforme a necessidade do contexto, bem como de considerar que essa discussão curricular precisa permanecer ligada nas reflexões dos saberes práticos e teóricos. Não podemos tratar de formação sem elencar um processo dialógico permanente e reflexivo. O saudoso Freire (1996, p. 39) destaca, “quanto melhor faça operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade”, sendo que a prática pedagógica não se faz apenas na estrutura curricular. Prevê-se uma atuação dos professores na orientação e reorientação curricular de forma dialógica e permanente. Esse processo de reorientação curricular ganha forma quando o professor sabe superar a ingenuidade e aprofundar a sua inteligência na sua vivência (FREIRE, 1996).

A construção do PPP deve se reger com base em orientações culturais e políticas; não acontece como num passe de mágica; concepções de sociedade e de educação o informam, sendo o currículo uma de suas expressões. Precisamos recorrer à história do currículo para compreendermos que o projeto não é um instrumento neutro. Nesse sentido, é bom lembrarmos que, em quase três décadas do século passado (60,70 e 80), atuamos nos limites de um currículo mínimo traduzido em uma Matriz Curricular. Não é por acaso que quando falamos em construir o PPP, coordenadores de curso, docentes e alunos pensam logo em reforma curricular ou, no máximo, em uma reformulação curricular (PORTO, 2007, p. 79).

Para que o caráter prático do currículo aplique-se na metodologia do ER é preciso, primeiramente, que superemos totalmente a concepção hegemônica. Depois, exige-se dos professores, um trabalho dialógico. Mas também é necessário que o professor conheça historicamente a função do currículo e da docência. Além disso que o docente preze pela crítica e goze da autonomia perante um determinado sistema que o deixa prezo e imerso aos conteúdos que não condizem ao seu aluno. Pois, a maioria dos sistemas educacionais não tem colocado no currículo as vivências do aluno, mas feito interposições que contrariam a realidade escolar.

No início do seguinte capítulo, Nóvoa (2011) destaca que a maior crise das fragmentações se encontra na formação docente. Dentre essas se constata a desarticulação frequente da formação do contexto pessoal e profissional. Para Nóvoa, cada uma deve assumir uma função na formação e não estarem desarticuladas entre si. Além disso, continuaremos falando das questões que dificultam a docência do ER e as tímidas participações de políticas públicas para o ER.

CAPÍTULO III

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO:

3.1 Concepção teórico-metodológica

Estamos no limiar de uma proposta teórica, com enormes consequências para o desenvolvimento do currículo e para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior mesmo de uma teoria da profissionalidade. É esse esforço, do qual apenas nos abeiramos, timidez, que pode ajudar a reconstruir no seio de uma profissão que está “fragmentada”.

António Nóvoa

De acordo com Nóvoa, o professor vive numa profissão fragmentada. Onde muitas vezes o que é imposto ao professor atenta ao desenvolvimento da reflexão pessoal e profissional e, assim, fragmenta-o, impossibilitando que goze de sua visão pessoal dentro da sua profissão. Para tanto, se propõe que o professor ao relacionar a reflexão pessoal-professor, possa fortalecer a sua teoria da personalidade dentro de uma profissão que cotidianamente coloca o professor entre perspectivas e desafios.

Por outro lado, a visão pessoal de Nóvoa não é a única que se atenta ao fato da formação fragmentada, Arroyo (2011, p. 29) aponta em outra perspectiva que o currículo pode reproduzir disciplinas e isso impede do professor refletir sua profissão, provocando a crise das quais “as dimensões da nossa profissão estão soterradas sob tantos cientificismos, pragmatismos que nos endureceram” (p. 29-30). Essa dura concepção científica que endurece o currículo acaba reagindo sobre a construção de identidades individuais e coletivas do professor.

Embora as discussões que apontamos até momento relatem os âmbitos de políticas públicas e que a reflexão de Nóvoa seja diferentes de Arroyo, ambas dialogam entre si. Primeiro, Nóvoa é um escritor de referência ao tema estudado nessa dissertação. Segundo, Arroyo aborda o campo curricular e diferentes políticas de formação.

No capítulo anterior vimos que a discussão apresentou alguns traços dessa fragmentação entre os dispositivos legais do ER e, principalmente, na formação do professor. E mesmo que os cursos formem professores, as conduções da formação estão impedindo do professor de ER, realizar por exemplo, um trabalho que explore melhor as políticas públicas e outras relacionadas ao contexto da educação e do currículo.

Esse capítulo continua a abordar a temática, analisando a falta de articulação das políticas públicas à formação docente do ER. Para fazer isso, em primeiro lugar, construímos uma relação com os atores da pesquisa. Em segundo lugar, escolhemos o local onde se realizou a pesquisa, a UFPB. Em terceiro lugar, um envolvimento ao longo da pesquisa junto aos atores, deram novos sentidos e reflexões para o conhecimento dissertado. Essa aproximação com os atores aconteceu de modo dialético respeitando as “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Tudo isso foi realizada na ótica exploratória, pois na medida em que conduzimos os professores a responderem as questões apresentadas, exploramos a sua concepção acerca do tema pesquisado.

A partir dos teóricos, Arroyo (2011); Freire (1996); Brzezinski et al (2011); Holanda (2011); Escarião (2011); Miele (2011) entre outros, o nosso trabalho criou uma articulação entre os temas presentes dos referidos autores ao trabalho.

A obra *Currículo, território em disputa*, Arroyo (2011) tratou de reflexões e concepções do currículo no território da escola e dos diversos espaços que formam professores. Quando o autor traz a importância dos cursos de formação de professores, o mesmo coloca que o despeito as políticas curriculares é produzida pela escola através dos conflitos de jogo de poder hegemônico. Essa resistência do poder hegemônico, ligada também ao conhecimento pragmático, asfixia o professor e o impede de ter autonomia junto ao contexto de cada ambiente escolar.

Diante desses inúmeros desafios de resistência política, muitas formações de professores reproduzem relações de poder e colocam em despeito as diversidades de concepções presentes para trabalharem na escola. A intenção ao formar professores é, em primeiro lugar, ajudá-los a problematizar a realidade política e social da escola e, em segundo, retirar da disciplina, o jogo de disputas que hegemoniza a sociedade, colocando em risco os componentes curriculares e os interesses da escola.

Conforme diz Arroyo (2011, p. 42), as “tensões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência vêm dessa diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções de sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas”. Se os professores se envolvessem melhor com essas tensões dentro de cada formação inicial e continuada, o professor saberia agir diante de diversidades culturais. Os diversos contextos imputam à docência, a construir um diálogo entre a mesma com os saberes, racionalidades dentre outras concepções presentes na sociedade.

Arroyo (2011) integra a concepção de currículo, a escola. Segundo o mesmo, o currículo e a escola estão em permanente diálogo. De acordo com esses fundamentos, a formação de professores de ER vive um processo de formação dialógica entre o currículo e a prática docente. As disputas curriculares ocorrem na escola e, portanto, o trabalho de formação inicial pode integrar o egresso ao contexto de cada realidade, bem como dialogar o currículo na escola. Esta concepção poderia ser trabalhada no ER, substituindo os conteúdos pré-estabelecidos por um currículo reflexivo, que tenha, sobretudo, uma base política e social.

Nos tempos hodiernos, o currículo estar fragmentado, pois,

Nos cursos de licenciatura, os licenciados acompanharam o dinamismo intelectual de suas áreas e aprenderam a prestigiá-las. Entretanto, como professor de ensino fundamental ou médio, tiveram de aprender que os conteúdos sistematizados nos currículos e nas disciplinas perdem esse caráter dinâmico inerente a sua produção e passam a ser sistematizados, ordenados e sequenciados em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada (idem, 2011, p. 45).

A formação de professores de ER se produz no campo de disputas, tensões. A primeira, existe uma necessidade de explicar o caráter de CR de forma científica sem inferir ao conjunto de conteúdos, avaliação, metodologia e didática do ER. Dessa forma o licenciado é levado a produzir uma concepção rígida de currículo, sem agregar a esse, os aspectos da vivência do professor e do aluno dentro da comunidade escolar, uma vez que a escola vive dentro de uma realidade repleta de concepções, desejos e sentidos. A segunda, esse conjunto de currículos “sistematizado”, “sequenciado” e “ordenado” não pode ser conduzido pelo docente através de rigorosidade científica. Essa prática rígida do currículo desintegra outros saberes do ambiente escolar, e prejudica a condução do professor de ER na escola.

O Cientista das Religiões, expressão usada no PPC, tem a função de dialogar ao menos com a proposta política da escola, pois cada escola adota políticas veiculadas ao contexto do educando. Sendo assim, esse cientista das religiões pode desenvolver uma prática entre “pessoa-professor”, “professor-pessoa”, além disso, construir, permanentemente, uma discussão curricular articulada ao curso de formação de professores e a escola. Essa ideia citada, evita a reprodução mecânica das disciplinas do curso e o pragmatismo do mesmo no PPC. A segunda, evita também, o fracasso escolar do ER. Essas duas propostas são definidas junto do professor e da escola, e dentro de uma discussão curricular que priorize o componente do ER.

No Livro *Curso de Graduação em Ciências das Religiões* Miele, apresenta algumas funções do docente,

Saber fazer uma reflexão crítica sobre o fenômeno religioso – Este, talvez, seja o principal aspecto a ressaltar na formação do egresso. Criticar significa duvidar, avaliar e estabelecer critérios para a reflexão. Isto implica em desenvolver uma atitude questionadora, contrária à aceitação de qualquer fundamentalismo. A dúvida é método da busca pelo saber. É ela que permite o desvendamento dos discursos, é ela quem previne a reprodução mecânica dos saberes que povoam nosso tempo midiático, sobretudo no universo religioso (MIELE, 2011, p. 42).

Duas concepções se articulam entre o contexto de Arroyo (2011) a Miele (2011). A primeira, a formação sendo questionada pelo professor. A segunda, há uma necessidade de envolver melhor o professor na formação dinâmica, avaliativa e dialógica. Já o fenômeno religioso, segundo a mesma, pode ser usada para evitar o fundamentalismo religioso e o proselitismo. A concepção de Arroyo (2011) versa uma concepção pedagógica, e traz uma clareza a respeito da política de currículos e práticas curriculares gerais. Mas, ambas os trechos apontam a necessidade de o professor envolver sua prática pedagógica e a criticidade para com o outro. Isto permite que o professor reavalie suas práticas diante do espelho curricular.

Além desse texto, o outro tema tratado sobre docência é sobre *Formação docente e currículo: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade*. Esse trabalho indica ao professor, uma forma de conduzir a discussão, é pôr

O currículo como espaço para a realização da educação emancipatória inclui os saberes e permite o diálogo para produzir outros saberes; assume os conflitos, as diferenças e semelhanças entre as pessoas; respeita a diversidade cultural e religiosa; orienta o trabalho do educador como forma de valorização do outro, do diferente e do que parece inusitado; valoriza e considera a realidade concreta como ponto de partida e referência para avançar na produção do conhecimento. Por essa razão, o currículo deve compartilhar com rigor e radicalidade dos mesmos princípios sem significar a sua homogeneização (ESCARIÃO, 2011, p. 18)

O trecho propõe que o docente também dialogue com os outros saberes presente na sociedade, entre esses saberes a autora destaca a valorização da diversidade religiosa como eixo temático do currículo. Por outro lado, a mesma autora diz que outros princípios levariam esse currículo ao risco de cair nas mãos da hegemonização. No livro *Globalização e Homogeneização do currículo no Brasil*, a mesma autora diz, que a princípio, o currículo e a globalização constroem “o espaço de contradições, de exercício de poder, de resistências e de jogo de interesses onde se expressa o currículo homogeneizado e por onde se dá a luta permanente para manter a diversidade cultural” (ESCARIÃO, 2011, p. 126).

Na sociedade globalizada, o exercício do poder hegemônico também é uma armadilha preocupante para o ER, pois, a prática hegemônica de alguns professores de ER aceleram, por exemplo, uma condução proselitista dos conteúdos desse componente curricular. Para que se possa trabalhar a diversidade religiosa e cultural, em primeiro lugar, o professor deve se habilitar em um curso de CR.

Os estudos realizados em uma base curricular reorientam os saberes pedagógicos através dos diálogos entre a instituição e a escola, prevendo que a discussão permanente da diversidade religiosa cresça nas suas múltiplas transformações históricas. A citada autora prevê isso como emancipador ao ER, uma vez que a base curricular é o ponto de partida para orientarem os professores e evitar o risco de acentuar, fortemente, uma hegemonia dentro do ER.

De acordo com Holanda (2011) no texto *A Formação de Professores no ER*, a discussão do ER se fundamentam nas políticas de formação do FONAPER, algo que, em suma, está simplificada ao menos aos cursos de ER que a mesma atua. Já nas políticas de formação de professores de outros cursos de licenciatura de CR, é notada a presença de políticas públicas atualizadas, entre essas estão as Diretrizes de Formação de Professores de 2015. Nos últimos anos, já avançaram na construção do currículo e da formação docente. A política que diz respeito ao docente do ER, não se concentra apenas nos moldes do FONAPER, afinal, a ascensão da referida diretriz, já tem conduzido outros cursos de formação de professores.

A citada autora traz, em seu trecho, visões que ajudem a integração entre o currículo e o profissional do ER. As reflexões da autora se cruzam com a perspectiva de Escarião (2011), pois propõe uma reflexão de formação, permanente e crítica, sobretudo, avançada na política docente. Com base nos fundamentos.

Desse modo, a formação tanto pode ser fundamentada na aquisição de conhecimentos teóricos, como no desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica para reformulação de projetos de formação. Partindo dessa concepção, é necessário perceber que o currículo formativo para promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos articulados ao conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico. É complexa a formação docente no que concerne ao currículo, às formas e as normas de execução. A formação não significa apenas aprender mais, inovar por inovar, combater práticas educativas excludentes, preconceituosas e intolerantes. Significa instituir uma política de formação de professores que se efetive em ações voltadas para qualificar o ensino e a aprendizagem (HOLANDA, 2011, p. 145).

A autora acenou três, dos principais implicadores que desafiam os cursos de formação de professores de ER. A primeira, a formação teórica reformulada através de uma análise crítica e profunda de conteúdos. Por essa razão, sua reformulação é ligada tanto ao processo de capacitação, quanto aos projetos de formação de professores (HOLANDA, 2011). A segunda, implica que os projetos de formação não desintegram a avaliação permanente do professor. Para a formação formativa, a mesma aponta a importância da discussão curricular, mas que tenha base dos conhecimentos, experiências didáticas, pedagógicas e interdisciplinares (Idem, 2011). Não há sentido que a formação de professores de ER conteúdos promova uma discussão ativa sobre essas questões pedagógicas e curriculares, sem ao menos ampliar seus cursos para essa formação. Em relação ao terceiro implicador, a formação é a soma de projetos curriculares formativos e reflexivos que apontam perspectivas entre os conhecimentos interdisciplinares e experiências que inovem as políticas da formação do professor. Como diz a citada autora, não adianta “inovar por inovar”. Inovar não significa “embelezar” os currículos com disciplinas teóricas, inovar significa que criamos limites e possibilidades para a formação do professor de ER, primeiro, combatendo práticas discriminatórias, e segundo, formando um currículo com conhecimentos pedagógicos.

Holanda (2011) e Escarião (2011) esclareceram que a concepção do currículo e da formação de professores deve ser formativa, reflexiva, crítica e emancipatória. Formativa e permanente na prática do professor. Crítica e ativa nas práticas curriculares, e nos diversos contextos. A emancipatória, garante que o professor e o educando tenham autonomia, dialogue o ER com a cultura do outro. Por essa razão, notamos que o currículo do ER, dentro dos moldes das autoras, aumentam a perspectiva do profissional se habilitar para o exercício de uma formação humana e cidadã.

Estas concepções de formação, crítica, emancipatória e reflexiva, precisa, ser trabalhada, junto as políticas públicas que valorizam a formação. No livro *Anfope em movimento 2008-2010* Brzezinski (2011) aponta que as razões nas quais levou a ANFOPE contribuir com a formação dos profissionais da educação, foi atualizar a formação do professor, no tempo e espaço histórico e educacional, e garantir, também, que o docente se emancipe, seja crítico e agente de formação das suas políticas públicas.

Destacamos três concepções da ANFOPE. A primeira, a luta pela autonomia dos professores. A segunda, os desafios do professor à frente da Base Comum Nacional que emancipa os formação dos profissionais da educação. Um exemplo recente foi as definições

curriculares de formação do professor, aprovada, em 2015. A terceira, reconhecer que a identidade dos profissionais está presente nas políticas educacionais. É preciso transcender essa identidade, na discussão curricular e no trabalho docente. Esses destaques da ANFPOPE, diz que “a luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação é constante, contínua e não tem prazo para terminar” (idem, 2011, p. 79). Esse último trecho reforça a ideia de termos uma formação, em diálogo permanente.

As novas DCNs da formação de professores de 2015 é um exemplo de uma política que tem sido usada por entidades civis e estado presente na vida dos profissionais da educação do ER. A urgência desse diálogo é inadiável, pois, o trabalho do professor de ER depende do seu envolvimento com essas DCNs. Dentro dela, os professores encontram formas de “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” ao longo da formação dos licenciados (BRASIL, 2015, p. 9). Essas formas, servem para que os profissionais do ER saibam planejar e avaliar os projetos pedagógicos em sua vivência acadêmica e escolar.

Assim, precisamos de uma política de valorização que se efetive na qualificação dos profissionais do ER (HOLANDA, 2011). Essa qualificação deve estender-se com equidade e com diálogos entre comunidade acadêmica e escolar, possibilitando “aos estudantes a reflexão de sua prática, a partir da prática social e do trabalho docente que se realiza nas escolas públicas, como base da formação e da fonte de unidade teoria e prática” (BRZEZINSKI, 2011, p.86).

Para uma legitimação legal, o diálogo deve começar na BCN, pois, segundo a mesma,

contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação, assim como para expressar a luta dos educadores contra a degradação da profissão. Traz em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua materialização a construção de uma política. No âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, uma política nacional de Formação dos Profissionais da Educação (idem, 2011, p. 86).

Com base nesse dado acima, nós prevemos uma efetiva construção de políticas e práticas curriculares do ER que sejam críticas e inovadoras à luz de seu contexto curricular. Materializar essa nova concepção com aquisição de fontes institucionais, não é tarefa fácil, uma vez que determinadas práticas docentes, dentro de instituições superiores, negligenciam esse diálogo. A função desse trabalho é pôr em evidência, a formação do ER e não trabalhar a teoria, longe da prática. As licenciaturas que dialogam hoje com a ANFOPE buscam compatibilidade

nos movimentos estaduais de professores que lutam em função da valorização, uma vez que o sistema público educacional, não correr o risco de fragmentar a teoria e a prática do professor.

Reiteramos mais uma vez que a responsabilidade social dos órgãos institucionais evita dois grandes vilões: o jogo de poder e a hegemonia católica, esse jogo desintegra a perspectiva de diversidade, e atrapalha a construção saudável de teoria e prática de ensino. Para que o ER se faça presente na discussão curricular, é necessário, primeiramente, construir uma política de formação nacional de professores, e segundo, refleti-la e criticá-la ao longo do currículo formativo e dos saberes específicos do ER. Os cursos que formam professores de ER enfrentam um problema maior do que este. A atuação do professor de ER ainda não é entendida por dispositivos que negligenciam a formação desse professor. Assim, acabam criando um campo de tensões entre escola e sociedade.

Mas, para Holmes,

Tendo em vista, ser o Ensino Religioso, uma disciplina de obrigatoriedade para a escola e de matrícula facultativa para o aluno, compete à escola e ao professor estarem aberto ao diálogo. O educador, por ser o orientador e o facilitador da aprendizagem e a escola um espaço de construção e socialização do conhecimento, entende-se que ambos favoreçam a compreensão do conhecimento religioso, onde todos possam juntos, criarem de forma dinâmica para que esse aluno não fique excluído do acesso dos conteúdos trabalhados em sala de aula, tão importante para a formação da cidadania (HOLMES, 2007, p. 161).

Nesse contexto, por mais que a LDB apresente controvérsias ao ER, o professor pode, em sua prática, facilitar o seu desenvolvimento, usando formas para trabalhar, não uma concepção de religião mas se apropriar do conhecimento das tradições religiosas. Isso é preciso, pois os professores são formados para diversos espaços de diversidades. Além de desenvolverem e estimularem os alunos ao diálogo e a harmonia de forma saudável, o professor deve ajudar o educando a criar sua cidadania. Dessa forma, o professor, facilitador e orientador do ER assume um compromisso histórico e social com a sua comunidade institucional e escolar. Essa ideia forma uma base que dá ao professor, autonomia, liberdade e serenidade.

Freire (1996) no livro *Pedagogia da autonomia* traz essa concepção crítica e reflexiva, alertando os professores acerca da necessidade de estarem acompanhando a formação em tempo histórico permanente, tendo em mente que a escola não é espaço de hegemonia e de autocracia, mas sim espaço de construção dialógica. Freire afirma:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos

com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante. Comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41)

Essa concepção citada por Freire mostrou que a construção da educação emancipatória comunica o professor e o educando, a realidade. Apesar de a educação se constituir do processo de idas e vindas, a prática fez e faz parte do processo dialógico dos saberes necessários à formação pedagógica. A sala de aula deve ser vista como espaço que transforma o conhecimento em construção coletiva. De outro lado, Holmes (2007) ao dizer que a função do professor facilitador e orientador do ER em sala de aula, a mesma se aproxima dessa pedagogia por Freire. Sua questão dialogou com a citada fala de Freire, pois quando tratou da importância do professor mediador de práticas pedagógicas, afirma que o professor tem o papel de dialogar com as diferenças, isto é, com a diversidade religiosa e cultural, mantendo-se presente na relação e troca de experiências em sala de aula.

As reflexões que fizemos a partir dos estudos de Arroyo (2011), Escarião (2011), Holanda (2011), dentre outros e outras, ajudaram na discussão do tema que estamos dissertando, além disso apontam que as políticas públicas para formar professores não tem estado tão presente na vida dos professores. Continuaremos a discutir o tema, mas passamos agora, para o perfil dos atores da pesquisa. Ao longo desse capítulo e no próximo teremos mais discussão sobre alguns problemas que cercam o campo da formação do professor de ER.

3.2 Perfil dos atores

Os atores da pesquisa se caracterizaram como professores do CGCR/UFPB. Uma vez professores, agentes ligado ao processo de formação inicial e continuada de professores, construtores da autonomia, situados em espaços e submetidos às estruturas sócio-históricas, com interesses, intenções, valores, linguagens, crenças, etc.

Todos os atores da pesquisa estão situados dentro de uma agência de formação – UFPB. Esse espaço objetiva através do curso de licenciatura em CR, formar professores de ER. Deste modo, os atores da nossa pesquisa significaram como agentes de formação. São seres críticos, reflexivos e estão inseridos numa realidade. Cada ator da pesquisa traz histórias de vida e diversas concepções de formar homens¹⁸. Por um outro lado, a formação de professores

¹⁸ A expressão não inferioriza às mulheres (questões de gênero). O uso do termo deriva da concepção marxista que objetiva afirmar as diferentes concepções de homem, de objeto na natureza dialética.

é repleta de experiências e concepções de vida. De acordo com Freire (1996, p. 39) a formação e a prática pedagógica estão sendo “produzidas pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. Assim, cada ator dessa pesquisa está inserido em um contexto comunitário que versa dialogar o ER e docência, de diversas formas.

Os atores da pesquisa são sujeitos que conduzem a formação de professores de ER, na UFPB. Os atores são responsáveis pela formação de profissionais, que requer ainda muitos cuidados ao tratar do ER, uma vez que a “questão da religião” ainda é vista nas escolas de modo prosélito; b) é preciso tratar o professor de ER como agente formador e o ER como componente da cidadania e diversidade. Além disso, fala-se que os conteúdos do ER e as experiências didáticas e metodologias precisam se conectar melhor ao mundo acadêmico e escolar.

De acordo com o perfil de cada ator, foi constatado que os sete pesquisados falaram da importância da formação de professores de ER. Sua relevância para com a construção da cidadania, da diversidade. Os atores também colocam concepções diversas desse campo de conhecimento docente. Porém, alguns atores não reconheceu claramente, a formação de professores nas políticas públicas.

A amostra foi definida por sete questionários aplicados. Os professores, de forma autônoma, responderam às questões norteadoras. Por outro lado, não tivemos condições de interagir de modo amplo e suficiente com todos, pois em determinado momento da aplicação do questionário, o diálogo com os pesquisados não aconteceu de modo explícito. Entre os professores do CGCR, apenas sete responderam voluntariamente o questionário. Apesar dos percalços ao longo do processo, a quantidade de questionários foi suficiente, uma vez que se trata de pesquisa qualitativa, os questionários semi-abertos produziram equidade nos diversos sentidos de análise.

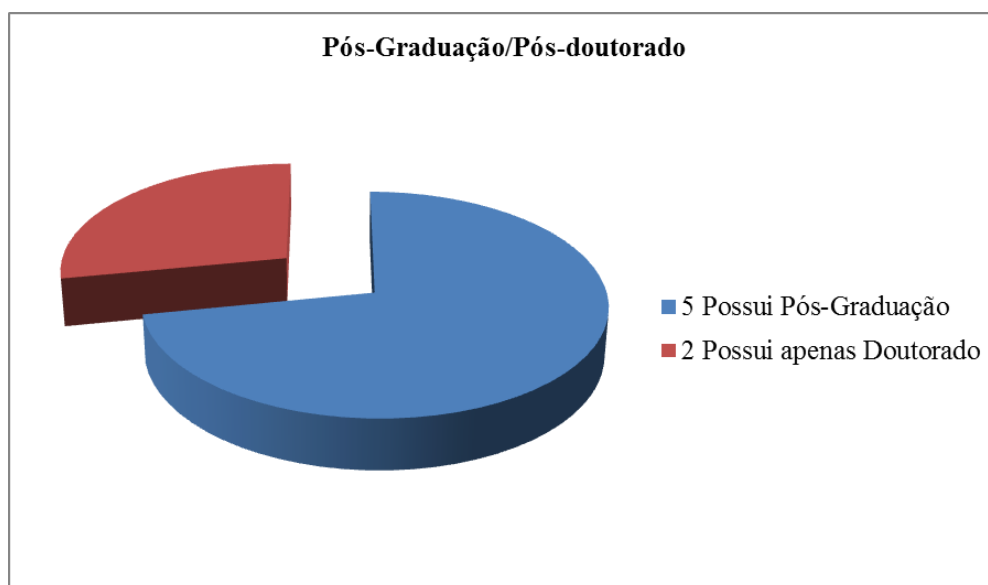
Fizemos a formulação dos perfis dos atores da pesquisa de acordo com os dados obtidos no questionário. Foi destacada a identificação dos professores com nomes fictícios, a saber: Bruna, Maria, Alana, Fábio, Fabiano, Luís, José (TABELA 1, APÊNDICE 2, p. 127). Todos os atores ocupam o mesmo quadro de trabalho, professores do CGCR (TABELA 2, APÊNDICE 3, p.127). Nos dados pessoais, nota-se que a maioria dos professores são casados e a maioria dos atores são do gênero masculino (TABELA 3, APÊNDICE 4, p. 127). Entre o número de professores, a idade varia entre 29 e 70 anos (TABELA 4, APÊNDICE 5, p. 128) e todos possuem nacionalidade brasileira. (TABELA 5, APÊNDICE 6, p.128).

A maioria dos atores possui mais de dezesseis anos de experiência como professor (TABELA 6, APÊNDICE 5, p.129). Os grupos de pesquisa apresentam diversas temáticas relacionadas a religião. Podemos inferir que as temáticas abordadas nos grupos de pesquisa façam parte do perfil acadêmico dos atores da pesquisa f (TABELA 7, APÊNDICE 6, p. 129).

Nos graus de instrução acadêmica apresentados nos gráficos a seguir, todos estão enquadrados ao nível de curso superior. Com superior pós-graduação. A maioria possui formação de pós-doutorado. A maioria dos professores não possui formação de curso superior na área de CR. Foi observado que os professores possuem vínculo aos grupos de pesquisa. Dos sete pesquisados, apenas um não possui.

GRÁFICO 1. Superior Pós-Graduação/Pós-doutorado.

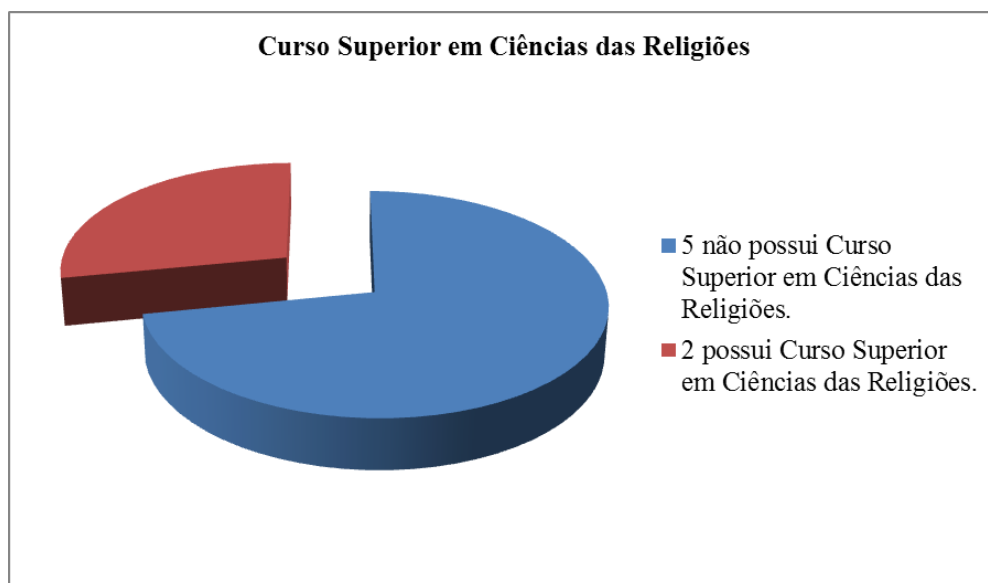
Total de professores pesquisados: 7.



Fonte: LACERDA, Thalisson Pinto T. L.

GRÁFICO 2. Curso Superior em Ciências das Religiões.

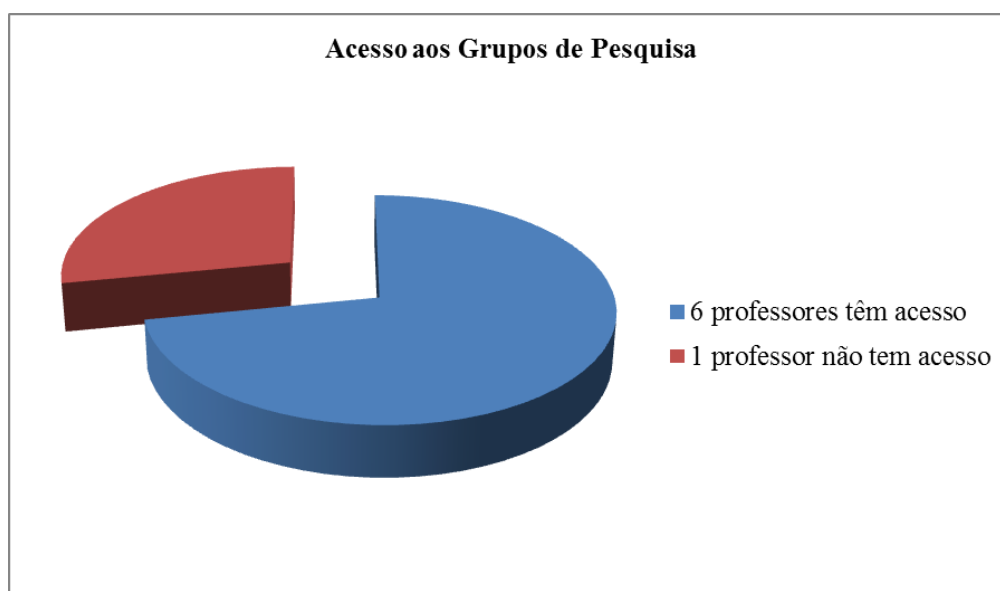
Total de professores pesquisados: 7.



Fonte: LACERDA, Thalisson Pinto T. L.

GRÁFICO 3 - Acesso dos professores pesquisados aos Grupos de Pesquisa

Total de professores pesquisados: 7



Fonte: LACERDA, Thalisson Pinto T. L.

Os gráficos mapearam os diversos graus de instrução dos professores que tiveram acesso à pesquisa, ao ensino e a formação de professores. Alguns tiveram muitos anos de magistério e carreira de pós-doutorado. Os atores da pesquisa possuem formações

diversificadas. Por sua vez, alguns atores sinalizaram pouca experiência docente, entre os casos, apenas duas atoras tiveram cinco anos e dez anos.

3.3 Percurso metodológico

A pesquisa deu início no dia 26 de fevereiro e foi até o dia 22 de março de 2016, no Bairro do Castelo Branco, na UFPB, no CE, Cidade de João Pessoa/PB. Optamos em realizar a pesquisa nas dependências da UFPB pôr os seguintes motivos; primeiro, a Coordenação e o Departamento do CGCR se localiza dentro da universidade, e segundo, em virtude de ser o espaço de trabalho dos atores da pesquisa. Além disso, consideramos esse espaço de investigação suficiente para o tema pesquisado.

A nossa concepção metodológica destacou a condução qualitativa. A mesma foi relevante entre o processo metodológico e a análise de dados. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, evitamos um “elitismo metodológico fundada nas abordagens positivistas ou fenomenológicas” (ESCARIÃO, 2000, p. 79)

A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira e no cenário internacional. Ela constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e culturais que configuram uma sociedade capitalista profundamente desigual e injusta (BRZEZINSKI et al, 2011, p. 79).

Os citados autores mostram que a concepção que tratou das DCNs de professores na base comum nacional apresenta uma política da valorização dos profissionais da educação. Mesmo assim, observamos que a maioria dos docentes têm dificuldades na condução do trabalho da formação de professores. Quando a falta de valorização dos profissionais e as dificuldades de se implantar políticas avançam na docente, isso aflora as potências hegemônicas. Este processo metodológico, por sua vez, também trouxe idas e vindas em variados momentos. Como foi visto anteriormente, os projetos de políticas de formação de professores que se fundiram no Brasil com o caráter hegemônico dificultaram professores de ER conduzirem a formação.

Desse modo, começamos com a submissão da pesquisa com seres humanos ao Comitê de Ética, da UFPB. Enviamos no dia 01 de março de 2016, e já foi realizado o pedido de anuência. No dia 17 de março de 2016, o comitê de Ética emitiu uma certidão que autorizava a pesquisa (ANEXO 1, p. 120). Sabíamos que tudo estava nos conformes burocráticos. A pesquisa já tinha sido inicialmente analisa por Colegiado do programa. (ANEXO 3, p. 122).

Para não comprometer o percurso metodológico, e atrasar a pesquisa, iniciamos a aplicação do questionário que estava concluído (APÊNDICE 1, p.123) junto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2, p.121).

Nos apresentamos aos atores de pesquisa durante o processo de pesquisa como pesquisadores da Linha de Pesquisa, Educação e Religião. Estivemos abertos durante todo o processo de pesquisa, as objeções do pesquisado. Tivemos o cuidado de apresentar aos atores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexado ao questionário. Explicamos o título proposto, os objetivos, a justificativa e a finalidade geral da pesquisa. Isso não foi suficiente para motivá-los a responder o questionário. Alguns atores não estavam interessados em participar da pesquisa. Superamos muitos impasses que atravessaram o percurso da pesquisa com muitas adversidades.

Segundo Escarião (2000, p. 76) o campo de pesquisa é “espaço onde se exerce o poder, tanto na perspectiva da reprodução quanto na perspectiva de transformação”. Como bem disse a autora, o espaço é tanto de reprodução quanto de transformação social. As nossas concepções e modos de vida muitas vezes diferem do outro, uma vez que existem concepções retrógradas, que lê as concepções históricas, sociais e políticas de modo controlador e de um exercício diferente do participativo e solidário. Consideramos isso um grande jogo de contradições e de reproduções que interferem na realidade política e social de modos adversos. Em determinado momento da coleta, percebemos que o distanciamento de alguns atores se deu por conta da realidade contraditória presente em determinados espaços da universidade. Mesmo assim, a transformação deveria superar a reprodução, as contradições. Esta transformação, por exemplo, mudou a nossa concepção de formação, bem como a concepção de alguns professores que estiveram como atores da pesquisa. Durante o processo de pesquisa buscamos pela superação da lógica reprodutora, uma vez que deve ser um exercício constante em nossas práticas acadêmicas.

Em virtude de tantas idas e vindas, a pesquisa foi realizada. Em primeiro lugar, contamos com uma lista fornecida pela secretária do CGCR, constando os nomes dos professores e os horários das aulas. A mesma contribuiu para sabermos o dia, o nome do professor e o horário que estivesse na UFPB para aplicar o questionário. A intenção foi abordar cada um de forma individual. Em função dos professores lecionarem no período noturno, escolhemos este período, e algumas vezes o diurno para aplicar os questionários. O noturno pela seguinte razão, era o momento mais propício para encontrar os professores no dia em que

estivessem dando aulas no CGCR, principalmente, antes de entrarem nas salas de aula. Escolhemos o horário das 19:00 horas. Em função do horário, alguns professores responderam em outro momento. Desse modo, em determinado momento, realizamos a entrega do questionário em período diurno para que os professores tivessem tempo de responder o mesmo.

No dia 26 de fevereiro de 2016 entregamos o primeiro questionário. Esse mesmo questionário foi entregue no período diurno. Foi respondido nas dependências da secretária do PPGCR. O professor respondeu o questionário na nossa presença. Não houve grandes infortúnios, respondeu em menos de cinco minutos. O segundo questionário foi entregue após a entrega do primeiro questionário. Esse segundo, não foi respondido no momento. Outras vezes pedimos e a mesma afirmou ter falta de tempo para responder. No mesmo dia, no período da tarde, entregamos o terceiro questionário ao professor que não teve tempo de responder, o professor pediu para entregar em outro momento. Em outro momento, perguntamos mais uma vez se havia preenchido o questionário e o mesmo mais uma vez não respondeu. Este participante, ao final, não me entregou o questionário. O quarto, quinto, sexto e sétimo questionário foram entregues no dia 29 de fevereiro de 2016 no período da noite. Dentre os quatro questionários, três foram respondidos fora do espaço de trabalho, sendo entregues no dia 02 de março dois questionários e, no dia 03, de março, um questionário. Porém, uma das professoras, no dia 07 de março de 2016, acenou e respondeu o questionário e o entregou no dia 29 de fevereiro de 2016. No dia primeiro de março entregamos o oitavo e nono, sendo que ambos não responderam no momento e somente um destes questionários só foi entregue no dia 10 de março de 2016, e o outro não foi entregue. No dia 02 de março de 2016 entregamos o décimo e décimo primeiro questionários a dois professores. Um deles foi rude e disse que depois respondia em casa, mas não entregou o questionário. No dia 03 de março entregamos o décimo segundo questionário. Mais uma vez não foi respondido no momento. No dia 10 de março foi preenchido e enviado por e-mail. No dia 16 de março de 2016 entregamos o décimo terceiro questionário. Não foi respondido e entregue ao pesquisador. No dia 17 de março de 2016 entregamos o décimo quarto questionário. A professora não respondeu no momento e disse que poderia entregar depois do dia 22 de março de 2016. Após o dia 22, entramos em contato e essa professora justificou que estava faltando tempo para responder o questionário.

A partir desses apurados, comprovamos que o professor referente ao questionário entregue no dia 26 de fevereiro foi o único dos atores que teve o interesse em responder e entregar no momento. Sentimos uma necessidade de ter feito esse processo de aplicação do

instrumento na nossa presença com os seis atores que entregaram o questionário respondido em casa. Todavia, para respeitar os espaços de trabalho dos professores, demos essa possibilidade dos atores levarem os questionários para fora do local de trabalho. Desse modo, observamos que alguns aproveitaram o curto tempo presente na UFPB para responder o questionário fora do local de trabalho.

No dia 8 de março de 2016 no período noturno, antes da professora adentrar a sala de aula, perguntamos se o questionário estava respondido, a mesma, mais uma vez não respondeu, disse, “tá em cima da minha mesa”, “me cobre por facebook”. Além disso, teve dúvida e perguntou: “algumas coisas eu sei de terceiros, o povo que conta”. Em razão de ter expressado sobre o conteúdo do questionário é porque leu, e não respondeu. Orientamos que respondesse de acordo com o conhecimento adquirido em experiência como professora. Após ter vivenciado essa situação, entendemos as razões das quais levaram os professores a não responderem no momento da entrega do questionário. A primeira, diz respeito ao curto tempo e espaço que os professores chegam para trabalhar. A segunda, folhear o questionário, fazer busca e refletir com mais tempo antes de responder. Caso semelhante a um dos questionários entregues no dia 29 de fevereiro de 2016. Após levar o questionário para fora do seu espaço de trabalho, e trazê-lo algumas vezes sem estar respondido, no dia 3 de março, no momento da aula inaugural da Formação Permanente dos professores de ER da Secretária de Educação e Cultural de João Pessoa (SEDEC) realizado no campus I, da UFPB, aproveitamos a oportunidade de encontrar um dos atores da pesquisa e perguntamos, mais uma vez, se o questionário estava respondido, a mesma enfatizou “tá aqui na bolsa”, “respondo no auditório”. Após sair do auditório, onde estaria ocorrendo a aula, mais uma vez perguntamos “já respondeu? Não esqueça”. Neste momento fez uma objeção sobre a palavra concepção, na pergunta “qual a sua concepção sobre formar professores de ER?”. Explicamos que o nosso objetivo com a pergunta estaria relacionada a concepção de cada professor sobre formar professores. Como existem muitas concepções sobre formação de professores de ER, foi prudente a palavra em função do nosso objetivo querer problematizar as concepções e outras discussões dissertadas sobre formar professores de ER, nas políticas públicas. Apenas no dia 7 de março de 2016, a citada acima atora da pesquisa, acenou e respondeu no espaço de trabalho – UFPB. Notamos a mesma questão oriunda da situação que citamos do dia 8 de março. Por que não respondeu no momento em que fez as objeções, já que não estaria no período noturno de aulas? Respondeu cinco dias depois, no dia 07 de março de 2016. Essa situação nos levou a contestar os professores em não ter respondido no momento em que entregamos o questionário. Sabíamos dos curtos intervalos

para responder no período de trabalho. Não sabíamos que além disso, os professores contestaram algumas vezes para responder em dias posteriores aos da entrega do questionário.

A medida que recolhemos os questionários, folheamos as respostas. Notando-se que muitas respostas não preencheu as linhas delimitadas no questionário. Sentimos uma ampla carência de discussão, de respostas que pudessem clarificar melhor as concepções de formação de professores de ER. Por essas razões, não sentimos um interesse inerente de alguns professores ao responder os questionários. É evidente que todo o processo de coleta de dados foi de idas e vindas. Em determinados momentos, ficamos satisfeitos porque tivemos uma participação solidária de professores que não recusaram o questionário. Mas, em outros, sofremos com um mal-estar porque alguns professores não justificaram o motivo de não ter respondido e/ou ter entregado o questionário sem respostas.

A participação na pesquisa foi voluntária. Participou os atores do CGCR. Os atores contribuíram com a formação de professores. Cada um teve participação integral para com o tema que dissertamos. A partir desse dado, versa Arroyo (2011, p. 37) “o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvidas, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos”. Este conhecimento é problematizado na realidade política e social de cada formação de professor. Sendo assim, os atores, ao falarem suas concepções sobre o tema, os mesmos estavam construído um novo conhecimento perante um tema norteador. Essa concepção dos professores se ampliou ao longo da vida profissional dos atores, pois cada ao responder o questionário pôde ter constatado a importância da temática para o Departamento, Coordenação do Curso de CR e, principalmente, para os egressos do curso.

Desse modo, conseguimos nos contrapor as formas, que por sua vez, reproduzem a concepção de formar de modo implícito sem angariar novas concepções políticas curriculares para formação dos professores. Podemos inferir que a discussão das políticas públicas e outras da educação estão se aproximando em passos lentos ao contexto do ER. É importante que os professores percebam que a participação de cada integrante do curso é essencial para que o desenvolvimento curricular do curso tenha mais expressividade nas políticas curriculares. A ANFOPE avançou ao contrariar isonomias que não estão mais de acordo com a formação de professores nos contextos atuais. Tendo em vista o amplo espaço de contradições, dicotomias, e jogos de isonomias, acreditamos que a necessidade de criar e reinventar modos diferenciados

aconteça quando integrar a discussão da formação de professores aos diversos ambientes da educação.

Logo abaixo veremos que algumas sugestões apresentadas pela autora estão como problemáticas da formação de professores distribuídas nas políticas de educação, currículo e outras específicas de cada instituição e escola. Entre essas concepções, destacamos que a maior dificuldade é a exclusão de políticas públicas para o ER, e muita resistência das políticas que camuflam e fragmentam a formação de professores. Veremos que reiteramos diversas vezes essa problemática no texto, pois os autores e autoras como Escarião (2011) e outros que trabalhamos, colocaram essa problemática como consequente e excludente das práticas da diversidade cultural e religiosa na escola.

Portanto, o trecho a seguir, explica uma concepção para formar professores no contexto atual, colocando-se,

Um compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamentos na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais; envolvimento e direção do trabalho político e organizativo por meio da aproximação e participação nas entidades sindicais e científicas e nos movimentos sociais; desenvolver formas de resistência às políticas que despolitizam, desarticulam a categoria e individualizam os processos de trabalho educativo que, por sua natureza, são coletivos e solidários (BRZEZINSKI *et al*, 2011, p. 87)

A partir dessa concepção, os professores assumem um compromisso com a sociedade, são sujeitos de uma construção e de uma causa histórica, política, social e educativa. Fazer o caminho inverso a essa realidade é reproduzir uma única concepção imbuída de muito cientificismo e outras numa mesma direção.

Tornou-se evidente, durante o percurso, que o pouco envolvimento de alguns professores com a pesquisa, acabou prejudicando determinadas respostas. Mas tentamos insistir e demonstramos serenidade, confiança aos atores da pesquisa. Chegamos a acreditar, desde o começo do percurso, um clima de desconfiança, observando a aflição dos participantes sobre as respostas e/ou dúvidas do que responder. Alguns professores até diziam “olha que eu vou por o que eu sei”. Sempre que necessário, estávamos presente, explicando a proposta e os objetivos, e assim, não se sentissem fora da proposta real da pesquisa.

Essa dúvida sobre as concepções de formação de professores de ER gerada por alguns professores, gerou desconfiança. Em primeiro lugar, observa-se que realmente a timidez com esse assunto é intensa, como também, um dilema que cerca a discussão de formação de professores desde a existência do CGCR. Para Holmes (2007, p. 171) isso é falta de “formação específica para o bom desempenho dos profissionais, isso exige uma atualização permanente”, ou seja, uma formação que traga resultados que satisfaçam a realidade dos professores.

Desde o começo do percurso, respeitamos o espaço de trabalho e autonomia dos atores da pesquisa. Não infligimos nenhuma concepção de valores ou modos de expressão dos mesmos. Como bem disse o autor “o investigador, ao mesmo tempo que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir” (TRIVIÑOS, 1994, p. 147, apud ESCARIÃO, 2000, p. 84).

Apoiados por essa visão do autor, levamos as informações dos pesquisados e das nossas impressões abstraídas durante o percurso para nossa tessitura de concepções. Fizemos uma pesquisa com equidade. Deixamos os atores da pesquisa cientes da importância da reflexão sobre a concepção de formar professores de ER. A partir da pesquisa, estabelecemos junto a alguns professores, uma relação interpessoal, com contatos que ajudaram continuar dialogando a temática por outros momentos.

3.4 Coleta dos dados e procedimentos de análise

Optamos coletar os dados usando como instrumento, o questionário semi-aberto e estruturado, dividido em duas partes: na primeira, investigamos a caracterização dos atores da pesquisa, dados pessoais e formação acadêmica, na segunda, optamos pelas questões referente as concepções dos professores sobre formação de professores de ER. A coleta de dados foi realizada na UFPB, local de trabalho dos pesquisados. Para realizarmos essa coleta de dados, insistimos diversas vezes junto aos professores nas diversas etapas da coleta.

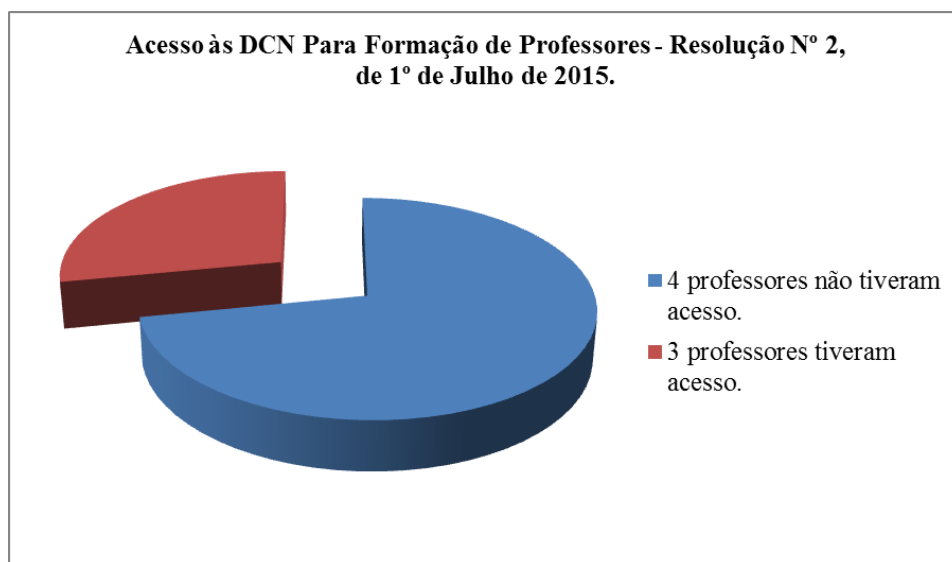
Consideramos o questionário um importante instrumento que tratou de traçar, primeiramente, o perfil dos atores pesquisados e posteriormente as concepções dos professores. Do ponto de vista do perfil dos atores, encontramos perfis diferenciados. As questões expostas tanto no perfil pessoal como na formação acadêmica ajudaram a caracterizar o grupo pesquisado. Estas informações, nos múltiplos perfis dos professores, justificaram a pouca

vinculação aos aspectos que tratam da formação de professores de ER. Detectamos isso também em determinados trechos do questionário.

Assim, na medida que os professores foram se nivelando nos estudos e reflexões ao longo de experiências, os olhares ficaram mais críticos sobre a realidade. No entanto, percebemos que a maioria não teve experiência com a temática de formação de professores de ER. Além disso, na pergunta sobre o acesso recente dos professores às DCN para formação de professores, aprovada em 2015, observamos que a maioria afirmou não ter acessado. Isso mostrou e comprovou a nossa concepção de que as diversas fragmentações na discussão da formação de professores de ER acontecem também devido a essa distância da problemática que cerca a formação de professores, nas políticas públicas. Por outro lado, três atores responderam dizendo que tiveram acesso às DCNs.

Gráfico 4 - Acesso dos professores pesquisados às DCN para Formação de Professores Resolução N° 2, de Julho de 2015.

Total de professores pesquisados: 7.



Fonte: LACERDA, Thalisson Pinto T. L.

A pesquisa foi de caráter exploratório com base nas literaturas citadas no início desse terceiro capítulo e o procedimento da análise foi com base nas respostas dos questionários dos atores da pesquisa. Segundo apresentou Junior (2008, p. 132) “é a descrição dos dados, tais como: entrevistas, observações, descrição e relatos. Consiste em buscar a compreensão

particular daquilo que se está investigando, não se preocupando com generalizações, princípios e leis”.

Trabalhamos por etapas, num processo de análise profunda dos dados. Uma vez que necessária, exploramos de modo diferenciado cada concepção de formação de professores, pois percebemos que cada professor pesquisado demonstrou um entendimento diferente. Alguns professores tiveram atenção à pergunta e não fugiram do que foi questionado. Já outros atores, se distanciaram da pergunta, respondendo algo totalmente diferente do que foi solicitado. Comprovamos que isso já seja um fato evidente para mostrar a pouca e lúcida abertura de determinados professores ao tema estudado.

Para analisar com muita propriedade esses dados, captamos informações por meio de anotações, reflexões do viés teórico que nos levaram à discussão inicial do nosso objeto de estudo. De acordo com o questionário, usamos a categoria concepção de formar professores de ER (consulte apêndice 1, p.123) Além disso, fizemos a discussão do resultado a partir da “transcrição da resposta da maneira como o sujeito a proferiu, análise da descrição feita pelo sujeito e a revisão da literatura especializada no tema estudo” (JUNIOR, 2008, p. 132).

3.5 Análise dos dados

Nossa análise chegou às seguintes conclusões, as concepções dos atores da pesquisa inferem uma importância de formar professores de ER. Talvez, devam assumir o eixo da licenciatura e trabalhar melhor a formação dos licenciados. Muitas palavras como cultura de paz, cidadania, assim citadas, devem ajudá-los a estruturar a formação, pois são questões básicas do conhecimento dos professores de ER a serem trabalhadas no currículo do curso.

No entanto, os indicadores dos dados coletados pelo instrumento preocuparam um pouco, pois inferimos que sejam insuficientes sobre um assunto tão amplo que é a formação de professores. A primeira, diz respeito as condições dos professores do Departamento de Ciências das Religiões; achamos que a maioria se encontra desconectada dos temas recorrentes da discussão de formação docente. Um dos exemplos é o quarto gráfico sobre o *acesso dos referidos à DCN para Formação de Professores Resolução Nº 2, de Julho de 2015* (consulte, p. 82). O gráfico expõe um declínio maior da fragmentação curricular, apenas três, de sete atores, tiveram acesso. A segunda, em relação a formação acadêmica em CR dos atores. Conforme o segundo gráfico (consulte o gráfico 2 p. 73) sobre *Curso Superior em Ciências das Religiões*, apenas dois dos sete atores pesquisados são formados em CR. A terceira, o risco

maior de sua fragmentação está contida na tabela cinco (consulte o apêndice 7, p. 129), a mesma apresenta que a maioria dos professores trabalham com temas diversificados, sendo que apenas um de sete atores aderiu ao estudo de Religião e Educação (REDUCARE). Não estamos assolando a concepção dos grupos de pesquisa, apenas dando um reforço de que os grupos de pesquisas trabalham perspectivas importantes, porém diferenciadas. Talvez, um estudo mais aprofundado sobre os grupos de pesquisas ajudem a encontrar o envolvimento de cada um no trabalho docente do ER.

Tivemos alguns pontos positivos na discussão dos resultados. No quadro, *Panorama das Concepções sobre formar Professores de Ensino Religioso* (consulte na p.102), montamos uma discussão a partir dos fragmentos do questionário dos sete atores. Notamos, que a maioria, se comprometeu com o estudo da diversidade e cidadania, expondo muitas concepções que se trabalhadas na formação, haverá mudanças significativas na formação? Dentre as concepções destacadas no questionário, encontramos uma expressão que pode ser o caminho para condução da formação de professores, um dos atores caracterizou o professor de ER como agente da cidadania. Com isso, montamos no quadro, *o Professor de ER, o Agente, da Cidadania* (consulte, p. 104) uma proposição pela qual acreditamos ser o caminho da concepção dos professores de ER: reafirmar o Estado Laico e garantir formações para professores nas universidades, concursos públicos específicos e articulação entre educação e currículo. E por fim, dentre essas questões apresentadas pelos atores, constatamos que a formação em pós-graduação (consulte o gráfico 1, p.72) e os anos de experiência como professores (todos acima de cinco anos - consulte apêndice 7, tabela 6, p. 129) também demonstrou ser relevante, uma vez que a experiência e a formação acadêmica já titulam capacidades para saberem que a formação de professores de ER é prioridade e não deve ser fragmentada nas discussões curriculares.

No próximo e último capítulo, veremos como o resultado da discussão das concepções dos atores seguiu um caminho das políticas. Usamos a revisão da literatura de estudiosos já reiteramos nos capítulos anteriores, tais como Brzezinski et al (2011); Holmes (2007); Aquino (2011), entre outros que ajudaram a trabalhar a formação de professores de ER, do ponto de vista da valorização dos profissionais.

CAPÍTULO IV

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: discussão dos resultados.

4.1 Concepção de professores da UFPB do Curso de licenciatura de Ciências das Religiões:

Nos capítulos anteriores contextualizamos a discussão da formação de professores de ER. Dentre os aspectos que mais falamos, estavam as políticas públicas para formar docentes e as concepções legal e curricular. Neste último capítulo retomamos novamente algumas implicações do capítulo anterior e vamos analisar as concepções dos atores da pesquisa extraídas do questionário aplicado.

O fragmento abaixo, traz em primeiro lugar, a concepção do proselitismo e das religiões hegemônicas, em segundo lugar, expõe a importância das religiões na formação de professores de ER e, em terceiro lugar, considera o trabalho da formação de modo subjetivo dos discentes. Bem como disse Brzezinski et al (2011), a unidade do saber teórico e prático busca um entendimento derivado por uma ação coletiva, ou seja, os professores, nessa ação coletiva, ampliam o próprio ato educativo através de uma avaliação permanentemente das práticas de cada curso de formação de professor.

Nesse contexto, o professor assume o papel de inovador e criador do trabalho docente. No trecho a seguir, retirado de um questionário das atoras da pesquisa, afirma,

“Fundamental para a formação de professores, desde que não seja amparado por concepções proselitistas de religiões hegemônicas. O universo sócio-histórico e cultural das religiões, bem como a subjetividade dos discentes são fatores que deveriam ser considerados na formação do professor de ER. Principalmente as experiências individuais dos discentes, que por sua vez são fonte de conhecimento do coletivo” (Bruna)

A questão sinalizada por este fragmento fundamenta, a formação de professores, e amplia o estudo das religiões, descaracteriza a função do proselitismo como fonte de conhecimento do coletivo. Assim, a concepção da referida, veta o preconceito e parte para uma formação que considera as percepções de vida dos discentes. A esse respeito, João Décio (2015, p. 30) diz que a finalidade dos currículos transcende com “finalidades éticas e políticas adotadas como valores por uma determinada sociedade”.

Sendo assim, o aspecto sócio-histórico tem assumido várias finalidades ao longo das transformações políticas, sociais, culturais e religiosas. A função dos professores de ER e do currículo é, prioritariamente, fortalecer o espaço do ER na formação de professores, seja na escola, seja na universidade. De acordo com Brzezinski et al (2011, p. 86), os dois eixos, teoria e prática, não podem ser fragmentados, mas deve garantir que a formação de professores legitime-se nas concepções curriculares.

a unidade entre teoria e prática requer assumir a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas do organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica (BRZEZINSKI et al, 2011, p. 86)

Segundo Holmes (2007, p. 167), “o ambiente escolar é um espaço privilegiado para a prática educativa da compreensão do fundamento de todas as religiões, é onde se objetivam atitudes de diálogos e de tolerância, de respeito e reverência entre educandos e professores”. A autora afirma, que o espaço escolar é ambiente privilegiado das religiões, e o diálogo, a tolerância e o respeito são essências no ER escolar. Os professores e os educandos dialogam a diversidade. O professor habilitado especificamente para formar os educandos e levá-los a compreender que a diversidade se apresenta na sua comunidade.

A partir da concepção de Passos (2015) e o fragmento de Bruna (2015) citado anteriormente, as concepções de formação de professores de ER considera a possibilidade de (re)conhecer a diversidade cultural na escolar e como fonte de conhecimento do ER, traz duas razões, a primeira, já não é somente função da escola de amparar o ER, isto é, de fazer sozinha a função de sua inserção curricular. A segunda, a função da universidade enquanto agência de formação é criar possibilidades de políticas de formação de professores que trabalhem tanto a formação de professores de ER como também as fontes de conhecimento das religiões, das subjetividades dos discentes junto aos gestores escolares e professores. Sendo assim, a escola e a universidade podem assumir a discussão do ER ao menos com as próprias instituições, abrindo a perspectiva de formar professores para o mercado de trabalho.

O trecho a seguir, retirada de uma das respostas do questionário, reforça a concepção de Holmes (2007) sobre o ER:

Acho que a formação de professores de Ensino Religioso é algo fundamental para melhorar o próprio ensino religioso, da maneira como vem sendo ministrado nas escolas. É preciso formar professores que compreendam e saibam passar em sala valores como tolerância religiosa, cultura de paz, ética, etc., (Maria).

A citada atora da pesquisa “compreende”, em primeiro lugar, a formação de professores de ER como algo fundamental e como base para que se trate dos valores, da tolerância. Em segundo lugar, não esclarece em uma parte do trecho, como seria a maneira que os professores ministrem o ER na escola. A mesma enfatiza, “da maneira como vem sendo ministrado nas escolas”. No entanto, há um reforço explícito no trecho, acerca da formação de professores sobre o trabalho da cultura de paz e tolerância nas aulas de ER, porém, sabemos, que formar professores do ponto de vista dos valores¹⁹, “tolerância religiosa, cultural de paz, ética, etc.”, torna-se um caminho, mas não o suficiente para conduzir o ER na formação de professores. Podemos extrair a concepção do trecho de Bruna, e problematizar na discussão curricular da formação de professores de ER. É muito importante que as concepções de cultura de paz, ética e outras citadas pela atora estejam presentes no planejamento, na avaliação pedagógica e metodologia do professor.

Há um outro ponto de vista, o professor tem o compromisso de “construir coletivamente parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos escolares, visando à superação da forma atual de organização da escola e do currículo” (Brzezinski *et al*, 2011, p. 86). Não adianta apenas reconhecer a formação de professores de ER como cultura de paz, tolerância, dentre outras formas de formar, sem ao menos trabalhar o ER, nas políticas e no PPC e no Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, é importante construir parâmetros curriculares que ajudem os professores nas aulas. Reconhecer também que é emergente o trabalho das concepções pedagógicas e da discussão curricular dos conteúdos específicos do ER, como também uma metodologia adequada para o mesmo.

Sobre essas concepções, os fragmentos a seguir apontam a noção de formação de professores em três pontos de vista. O primeiro, se assemelha ao fragmento de Bruna (2015) - a qual afirma acerca da importância de uma formação que reconheça o lugar da experiência dos discentes, porém, traz o ponto de vista do conhecimento religioso na perspectiva da prática de execução do plano de aula²⁰. O segundo, talvez, se assemelhe com a concepção de Maria, uma vez que apenas afirma que os professores são agentes da cidadania e da cultura de paz e, o

¹⁹ A questão dos valores não é o único caminho para o professor de ER, além disso, o conteúdo de valores pode ser usada em diversos componentes curriculares, como tema transversal, incluindo o ER.

²⁰ Na matriz curricular do CGCR, nota-se que existe uma disciplina onde pode se trabalhar o processo didático-pedagógico (consulte o anexo da matriz, p.53) Porém, não trata especificamente da didática do ER. Os professores do Departamento de Ciências das Religiões não trabalham essas questões da licenciatura e didática.

terceiro, disse que acha importante o lugar da espiritualidade na formação de professores de ER.

Primeiro - “Formação deve ser um momento de partilha de experiência sobre o processo e construção de plano de aula, etc.” (Fabiano).

Segundo - “São agentes da cidadania na consolidação da cultura e paz no Ensino Religioso para os jovens” (Luiz).

Terceiro - “Acho importantíssimo, pois teremos profissionais sem vínculo com a questão da religião e ligado a espiritualidade” (José).

O primeiro trecho, trata de duas concepções que fundamentam a formação de professores: a experiência e a partilha²¹. A experiência significa muito para o professor e para os alunos, pois é onde aparecem as “(...) práticas de autoformação e onde as histórias de vida pessoal, profissional, a necessidade de cada um de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador” (NÓVOA, 2011, p. 21). Essa ideia do autor é uma concepção de formação ligada às histórias de vida dos profissionais da educação. Além disso, para fazer a execução da prática em sala de aula é preciso ter muita experiência de vida, pois a mesma ajudaram o professor a construir sua própria formação continuada. O dinâmico necessita de atividades pedagógicas, lúdicas, criativas e recreativas, que dê aos professores, muitas possibilidades para construir aulas de ER. Os planos de aula, também citado em um dos trechos do questionário acima, é uma das propostas que os professores de ER podem utilizar na formação como um instrumento de aprendizagem. A partilha está contida, portanto, no próprio ato da construção das experiências, pois é a partir dela que os professores trabalham as experiências e planejam a proposta para cada ambiente escolar.

Dessa forma, Bruna ao trazer a questão das subjetividades dos discentes, também mostra que a formação de professores de ER tem cruzado a percepção sócio-histórica dos sujeitos aos conhecimentos das religiões. Isto complementa ao que Fabiano coloca em questão: a experiência pode, a partir da partilha e da experiência, reconhecer não somente a função da diversidade, da cultura de paz, mas fazer com que a formação dê subsídios pedagógicos e didáticos aos professores de ER.

O segundo fragmento aponta os professores como agentes da cidadania, responsáveis pela construção e “consolidação da cultural e da paz para os jovens”. Luiz tratou de reafirmar, em primeiro lugar, a importância de se ter um agente-formador para o ER. Em

²¹ NÓVOA, A. *Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência*.

segundo lugar, reafirma que a cultura e a paz solidificam a perspectiva de ER cidadão.²² No texto “Religião e Educação para a Cidadania: reflexões preliminares” (*Religión y educación para la ciudadanía: reflexiones preliminares*) a teóloga feminista Maria Pilar Aquino considera a educação e a religião na prática cidadã como tarefa das “sociedades, culturas e religiões contemporâneas” (2011, p. 23, tradução nossa). Além disso, mostra a *interação da religião e da educação para a cidadania* como processo que envolve,

A diversos atores sociais, tais como organizações da sociedade civil, instituições governamentais, e educativas, institutos para políticas públicas, comunidades acadêmicas, redes e fóruns mundiais, e pessoas e comunidades que concorrem em um corpo social de forma múltipla e simultânea. Como atividade humana criacional, a educação para a cidadania constitui um processo dinâmico interessado em esclarecer possibilidades e capacidades para sistemas e relações sociais diferentes²³ (idem, p.24-25, Tradução Nossa).

A formação cidadã e social é papel de qualquer agente ou ator social. Então, os professores de ER, como agentes da cidadania (Cf. Luiz), fazem parte da sociedade, advogando a “cultura e a paz”. Sendo assim, os agentes de formação atuam nas diversas políticas educacionais e governamentais. Conforme a citada autora, são atores sociais que atuam nas comunidades acadêmicas e nos sistemas onde existe diversas concepções políticas, institucionais e educativas que formam o professor para a educação e cidadania.

Desse modo, a educação como prática e cidadania, presente no texto de Aquino, e as concepções de Luiz acerca do professor como agente da formação cruzam-se para uma finalidade educacional do E. A concepção de Luiz seria, portanto, apenas um reforço à formação do cidadão hábil. O professor de ER como agente político pode ser capaz de consolidar a cultura e a paz nas aulas de ER? Talvez seja uma concepção que apenas estabeleça a presente capacitação dos professores de ER no contexto da paz e da cidadania.

No terceiro fragmento que citamos anteriormente, José aponta também ao que apenas fez Luiz: acha importante a questão da formação de professores de ER, enxergando que a formação de professores, dessa disciplina, não deve tratar o caráter dogmático da religião, mas da “espiritualidade”. No entanto, a sua concepção não explicou muito a respeito do ER. Ao falar da espiritualidade, não explica também e nem apresenta a diferença de religião e

²² A LDB, atualmente determina a formação do cidadão. (consulte o Art. 33 – Lei 9394/96)

²³ A diversos actores sociales, tales como organizaciones de la sociedad civil, intituciones, gubernamentales, y educativas, institutos para políticas públicas, comunidades académicas, redes y foros mundiales, y personas y comunidades que concurren en el cuerpo social de forma múltiple y simutánea. Como actividad humana creacional, la ciudadanía constituye un proceso dinámico interesado em desplegar posibilidades y capacidades para sistemas y relaciones sociales diferentes.

espiritualidade e, portanto, sua fala fica aberta a várias interpretações. A religião estaria se referindo ao catecismo, à confessionalidade e ao proselitismo. Em vez de clarificar, se explicando melhor a respeito da religião na sua fala, deixa uma inelegível concepção de formar professores de ER. A palavra religião, da forma citada, pode ser entendida também de outra forma, como por exemplo, que a religião deve ser levada em consideração na formação de professores, especialmente no ER, agora o que não pode ser levado em consideração é o ensino da religião na escola. Portanto alguns podem considerar que a fala, sem por clareza no trecho gera uma discrepância de sentido e não diz claramente a relação entre religião e espiritualidade na formação de professores de ER.

Baptista (2015, p. 121) fala que a religião e a espiritualidade, seja esta religiosa ou não, são algumas formas de expressão de sentido. Há uma infinidade de sentidos. Pode-se classificá-los, hierarquizá-los, assim como se pode fazer isso com qualquer outra expressão cultural humana. A fala do autor diz que a religião ou espiritualidade são categorias com sentidos diferenciados.

A fala de José não clarifica as duas questões: religião e espiritualidade a partir do fragmento “sem vínculo com a questão da religião”. Contudo, se analisar precisamente com atenção as duas palavras, poderemos clarificá-la reafirmando, em primeiro lugar, o espaço das religiões na escola e o papel do professor de ER como mentor desse componente curricular. Em segundo lugar, reconhecer que a espiritualidade também representa uma categoria importante para o estudo metodológico do ER. Além disso, o mesmo afirma que o ER não deve permanecer no vínculo confessional. A partir de seu trecho, a discussão da religião e da espiritualidade pode ser envolvida em seus diferentes aspectos pedagógicos e curriculares.

Até o prezado momento, o que se vimos em determinadas falas, concepções com poucas explicações acerca da formação de professores de ER. Um exemplo diferente desse, como bem demonstra Bruna no início desse capítulo, é a possibilidades de avançar na formação de professores de ER com valores sociais e históricos atuais, os quais servem de base sólida para construção da fonte coletiva do conhecimento das religiões. Em outras falas já citadas, as palavras “agentes” da formação, da “cidadania” e da educação “dos jovens” e “construção da cultural de paz” também apontam perspectivas para a docência. Esses argumentos renovam a importância do ER na formação de professores, para não andar na contramão ou empurrando a formação como de qualquer jeito.

Todas as falas, inclusive a de Bruna, justificaram as suas concepções, enfatizando-as em contraposição ao proselitismo. No entanto, poucas falas apresentam a questão da formação de professores a partir da questão pedagógica. Somente Fabiano, ao dizer que acha pertinente que a formação esteja dentro de um processo onde há construção de plano de aula e Fabio demonstra ao menos a relevância de aspectos metodológicos na formação de qualquer profissional da educação.

Todo profissional que trabalha em educação deve ser especializado em alguma área do conhecimento e deve dominar metodologias para a transmissão desse conhecimento em vários níveis (Fabio).

Os aspectos metodológicos e pedagógicos são fundamentais na formação de professores, assim como uma efetiva construção de planos de aulas também faz parte de um desenvolvimento de um curso de licenciatura. A construção metodológica, pedagógica, talvez seja o aspecto diferencial para a construção de experiências pedagógicas nas escolas, de currículos. Um exemplo, o professor de ER, licenciado em CR, ao entrar numa sala de aula deve advogar, em primeiro lugar, o seu lugar enquanto professor; em segundo, o lugar do ER e em terceiro, ser capaz de transmitir o conhecimento das religiões ao educando.

Segundo Baptista (2015, p. 121), o saber pedagógico é tratado no trabalho docente, e assim, realizada para garantir que professores o desenvolvam dentro da escola, ao longo de suas experiências com os alunos, e saber que, como professor, deve ampliar as discussões do ER na educação e em outras ações científicas e pedagógicas fomentando, o ensino, à pesquisa e à extensão do ER.

Veja o que ele afirma:

A longa experiência já desenvolvida no ER sobre o trabalho pedagógico, da sala de aula, dos processos de aprendizagem, nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, tudo isso pode servir de referência dessa disciplina para essa conquista na área da Educação e nos espaços políticos da sociedade (idem, p. 121).

Alocamos três características com a soma de nossas reflexões, a primeira, é o professor ter experiência com o ER no trabalho pedagógico na escola, a segunda, é o ensino, a pesquisa e a extensão explorarem metodologias e diferentes aspectos pedagógicos aplicadas à educação e a terceira, uma soma das duas, primeira e segunda, isto é, dar condição política e social aos professores de ER, sobretudo, saibam se posicionar diante da sociedade, principalmente, diante das forças hegemônicas que ainda persistem em ignorar a presença da

diversidade cultural e religiosa, da sexualidade, das questões de gênero e de muitas outras colocadas em despeito.

Arroyo (2011, p. 41) afirma a seguinte questão: “os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária”. Tendo em vista que historicamente as diferenças, colocadas como minorias na sociedade, formam-se num coletivo e, portanto, com concepções, valores e histórias que não podem ser marginalizadas na sociedade e na comunidade escolar, cabe à formação de professores de ER tratar essas questões e saber fazer com que estes conhecimentos adentrem na construção de planos de aulas e nas experiências dos professores durante o processo de formação, a fim de que depois, na condição de professor, continue garantindo a comunidade escolar que todos os saberes, especialmente, os que valorizem as diversidades, sejam completamente de uso do coletivo.

Desse modo, apostar na formação de professores de ER, no ensino, na pesquisa, na extensão e em políticas de currículo e sindicais, é um caminho para fortalecer a formação e o trabalho de professores na diversidade religiosa, pois garantiremos apoio de tais políticas governamentais e sindicatos que deliberem políticas nacionais, estaduais e municipais para todas as licenciaturas. Sem estas políticas, talvez seja impossível trabalhar com os agentes da formação de professores de ER.

A seguinte fala trata da diversidade religiosa, cuja expressão já foi enfatizada por outras falas, tais como a de Maria. Sua fala é muito sucinta e sua preocupação em relação a questão do conhecimento religioso já foi abordada quando Bruna fala sobre a formação a partir do conhecimento das religiões.

O respeito à diversidade religiosa e o domínio de conteúdos básicos nas áreas de conhecimento que são pertinentes à esfera da religião devem ser a principal preocupação dos formadores (Alana)

A fala coloca os professores na condição de formadores, assemelhando-se ao que afirmou Luiz ao colocar os professores como agentes da formação. Alana faz poucas menções à formação de professores e não diz que conteúdos básicos seriam esses “ligados à esfera da religião”. Ela coloca a palavra religião no singular e faz referência ao conhecimento da diversidade religiosa, enquanto que José entende a palavra singular da religião não pertencente ao conhecimento da formação de professores de ER. Para ele, a formação deve ter vínculo à questão da espiritualidade, como vimos anteriormente.

As falas citadas dos atores confundem algumas vezes a noção de formação de professores de ER com espiritualidade, outras colocam a importância da formação como fundamento histórico presente ao ER, entre as seguintes condições de abordagens, tais como: cultura de paz e religiões, da diversidade e do conhecimento das religiões, da cidadania e dos valores éticos, da experiência e da partilha, entre outras, pois tais expressões, segundo as falas, qualificam os professores de ER, bem como explica que o ER faz parte dos agentes, de formadores e de profissionais, sem vínculo com a religião.

A forma tímida das falas de alguns professores talvez reafirme o que já imaginávamos, falta de conhecimento de alguns trechos acerca da formação de professores de ER. Essa falta de concepção clara, especialmente daqueles que não souberam expressar muito bem, pode provocar consequências na qualificação dos profissionais. Hoje, o maior desafio é sustentar o lugar de reconhecimento legal e curricular do ER e um melhor envolvimento com o PPC (veja o capítulo III e a matriz na página 53).

No momento, a formação de professores de ER necessita urgentemente passar por uma reforma curricular que dê condições aos educadores a ampliar o ensino, a pesquisa e a extensão dentro e fora do campus I, da UPFB. Isto serve como estratégia emergencial a ser realizada pelos professores do CGCR junto as secretarias de educação do Estado e do Município. Desse modo, ampliaremos a qualificação dos licenciados em ER.

Essa ampliação da pesquisa e do ensino em formação de professores de ER nas redes municipais é relevante. Mas em alguns casos não é tão fácil essa ampliação acontecer. Pois bem, observe a fala a seguir e note que um dos professores do *Curso de licenciatura em Ciências das Religiões* é levado a emitir um parecer sobre como articulação da formação de professores de ER realizada entre o contexto do CGCR e a Secretaria de Educação e Cultura, referente ao órgão municipal de João Pessoa (SEDEC). O trecho não é claro e sua concepção é tímida.

Eu não conheço a SEDEC-JP e não posso discutir essa articulação (Fabio).

Na fala seguinte, devido a sua licença do CGCR, outra participante da pesquisa emite um parecer semelhante e confuso, pois a SEDEC não foi a responsável pelas DCNs de 2015, o órgão responsável é o CNE.

Estou afastada por doutoramento, e por isto ainda não me atualizei sobre as diretrizes de 2015 da SEDEC-JP para o Ensino Religioso (Alana).

Apesar de apresentarem poucas condições de discussão sobre formação e ER, não tiramos o mérito de alguns trechos já citados, pois serviram para justificarmos que os agentes de formação do ER, como também profissionais da educação, podem:

- a) Formar professores de ER que questionem o currículo e saibam exigir das políticas governamentais e sindicais planos estratégicos que ajudem a superar os estilhaços e dilemas do ER na LDB e nas Diretrizes Curriculares que formam currículos das licenciaturas.
- b) Dialogar e reagir aos impasses e resistências políticas dentro e fora das instituições que hoje existentes, dificultam o trabalho pedagógico do ER e desvalorizam a formação de professores de ER.
- c) Superar os ranços históricos e os jogos de interesses políticos que evocam o proselitismo ou a qualquer concepção de caráter intolerante, misógino, e também aos que agridam a diversidade religiosa.
- d) Não sair empurrando e jogando de qualquer jeito a formação de professores de ER, sobretudo usando o álibi em CR para justificar a formação de professores a partir do fenômeno religioso e, atrás dos aspectos legal e curricular, não apresentar condições pedagógicas necessárias para que os licenciados consigam atuar como formadores e agentes da cidadania nas aulas de ER.
- e) Levar os agentes, os formadores, a assumir e a proferir na escola o trabalho da cultural de paz, da cidadania, de valores sócio-histórico, de planos de aula e de metodologias específicas de uso da educação nas atividades pedagógicas e nas experiências das aulas de ER.

As presentes concepções que asseguram a abordagem política e educacional da ANFOPE servem também para a formação de professores de ER. Os trechos advogam,

- a) Primeiro – o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente;
- b) Segundo – a articulação necessária entre teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na sua formação;
- c) Terceiro – a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual se inserem a escola e os estudantes;
- d) Quarto – a necessidade da valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos adultos que nela se encontram;
- e) Quinto – a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com

as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento;

f) Sexto – a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros;

g) Sétimo – em síntese, reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério (BRZEZINSKI, et al, 2011, p. 99-100).

a) Primeiro - não é possível falar em formação de professores sem, em primeiro lugar, reconhecer sua legitimidade de trabalho. Por exemplo, Luiz, ao afirmar em sua fala que os “*agentes da cidadania*” são os professores de ER, primeiro, reconhece a legitimidade do agente e do trabalho e segundo, enfatiza a importância da especificidade da construção da cultura e da paz. Alana, também na sua fala apresentou a importância da especificidade dos professores, primeiro, na condição de formadores, segundo, reconheceu o “*respeito da diversidade religiosa e dos conteúdos ligados à esfera da religião*”.

A partir dessa concepção, as falas dos dois professores compuseram um quadro no qual se aponta a importância de uma qualificação de profissionais do ER que advogam o lugar da cidadania, da cultura, da paz e da diversidade religiosa na escola. Com essa rica fala dos referidos citados, comprovamos que a área de conhecimento do ER e da formação inicial e continuada não ameaça a escola e nem o Estado Laico Brasileiro. O Plano Nacional de Educação, na seguinte argumentação acerca do respeito da diversidade aponta que “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade”²⁴ fazem parte da sociedade, da cultura e das diferenças, e portanto, os componentes curriculares, incluindo o ER, que deve trabalhar isso como “*fonte de conhecimento e dentro do universo de religiões no contexto coletivo*”. Por outro lado, a proposta da diversidade, no PNE, não acaba com controvérsias estabelecidas ao ER pela ANPED, a ANFOPE entre outras.

b) O segundo – após garantir a importância da formação de professores e sua legitimidade, chegou o momento de articular e integrar o saber teórico e o saber prático. A questão é a seguinte: Fabiano reafirmou a importância da prática ao apresentar na sua fala que a formação deve partir da experiência, da partilha e da construção de planos de aulas. Já para Fábio, os profissionais da educação precisam fazer uso de metodologias específicas. Tanto o presente aparato metodológico das especificidades do trabalho docente quanto o arcabouço de experiências na sala de aula e/ou na construção de planos de aula contribuem muito para o

²⁴ O PNE de 2014-2024 fez menção da educação da diversidade na escola no Art: 2º, no X.

trabalho dos professores. Segundo Iria Brzezinski (2011), isso é chamado de ação-reflexão de teorias e práticas pedagógicas.

C) O terceiro – compete aos professores considerar a questão social e cultural da escola e dos estudantes, especialmente, conforme afirma Bruna, o conhecimento das religiões e a subjetividade dos discentes. A outra proposta, segundo o trecho de Maria, é a cultura de paz e os valores. Pois bem, da forma que uma grande parcela das escolas vem a conduzir esse componente curricular e com posse de uso do prosélito e das ideologias da igreja, contraria a cultura de paz e os valores dos estudantes. Hoje, o risco de idas e vindas do proselitismo é evidente, não podemos negar. No entanto, como bem colocou Alana e Luiz, o respeito, a cidadania e a diversidade são instrumentos de promoção do trabalho docente de formadores e dos agentes do ER.

A maioria dos trechos enfatizou a condução da formação de professores a luta do combate ao proselitismo, principalmente, os valores éticos e culturais dos estudantes. Os aspectos culturais, bem como o respeito ao diferente, foram os argumentos que se repetiram, pois, são fonte de conhecimento para os estudos. Dentro desse rol citado, a promoção da igualdade e do respeito às diferenças na escola não enobrecem a cultural e as religiões. O que enobrece, conforme o que notamos nos trechos, é a força hegemônica e o próprio senso moral fundamentalista diante do que é, por natureza, diferente.

D) O quarto – como agência formadora de pessoas, a universidade se responsabiliza na qualificação dos licenciados. Por isso tem o dever de fortalecer, dentro de sua unidade educativa, a expansão do ensino e da pesquisa dos licenciados com propostas de Secretária de Educação para obtenção de estágios, concursos para professores e também proporcionar boa qualificação do trabalho docente.

Desse modo, é função das políticas de governo ampliar e aperfeiçoar a formação de professores de ER nos dias atuais com as instituições nas quais se concentra o ensino e nas secretarias de educação, onde a formação continuada também se faz presente.

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

público sobre o descumprimento, pelos sistemas de ensino, da legislação sobre o ER em muitos lugares do país (BAPTISTA, 2015, p. 121).

A partir da concepção de Baptista, destacamos três características. A primeira, corresponde à articulação instituída pelos movimentos docentes hoje existentes, ou seja, uma mobilização nacional. A segunda, tirar o ER de uma solidão que, conseqüentemente, se faz profunda na maioria das escolas com o difícil acesso de professores habilitados para o exercício da profissão, onde muitas gestões, sejam em escolas ou institucionais, negligenciam uma perspectiva da diversidade, “excluindo” o ER dos currículos, isto é, deixando-o, segundo o autor, em segunda categoria. A terceira, sinaliza-se a construção de propostas realizadas em parcerias com as secretárias de educação, estadual e municipal. Para ele, isso é positivo porque da abertura para resolução de alguns problemas, tais como a deficiência de material didático e carências nas legislações, como também garantir que a articulação com as secretárias ajudem na transparência da formação inicial e/ou continuada, especialmente para os que descumprem a sua legislação nas comunidades escolares.

Nas duas falas a seguir, Maria e Bruna argumentam acerca da formação de professores de ER entre o posicionamento da SEDEC e da UFPB, do CGCR. Vejam como as referidas consideraram válido e positivo a formação, bem como acreditam ser pouca a articulação entre as unidades citadas. Da forma que vem sendo conduzida a formação, veremos que em João Pessoa, na Paraíba, observamos alguns avanços, mas também idas e vindas, com muitos déficits na qualificação e na valorização dos professores de ER, onde se assemelha também às condições de outros estados brasileiros. A fala de Baptista (2015) foi pertinente quando apontou que as secretárias estaduais e municipais dos Estados brasileiros ainda caminham em contramão na discussão da formação de professores, porque a maioria dos estados ainda não entendeu a importância da formação continuada e por isso não apresenta um projeto de lei mais sólido para o ER. De acordo com Baptista, a intervenção jurídica do Estado pôde garantir a permanência do ER e da formação. Mas, enquanto não houver uma rigorosidade para com a formação nas leis que regem o ER, não teremos condições de concretizar uma formação em todas as instituições de ensino público, básico ou superior.

Entretanto, pequenas ações realizadas pela comunidade acadêmica e civil fariam toda a diferença e dariam condições de elaborar propostas de formação continuada para os professores que advêm de outras licenciaturas. Com a participação ativa da comunidade acadêmica e municipal de João Pessoa no Estado da Paraíba/PB, a formação de professores

ganhou espaço após tais unidades já citadas assumirem uma parceria. Assim, afirmam os trechos,

A articulação entre o curso de C.R da UFPB e a SEDEC é uma parceria que deve crescer e se consolidar nos próximos anos. As pontes estão sendo estabelecidas, como podemos ver no projeto de extensão desenvolvido pelo PPGCR/UFPB (que se articula também com a graduação em CR) e pela SEDEC-JP para formação de professores (Maria).

Deveria haver maior articulação entre o curso e a SEDEC (vice-versa) uma vez que é interesse de todos (Bruna).

A primeira fala demonstrou que Maria esteve ciente da formação e acompanha o processo. Sabe da importância que a da SEDEC teve e tem com a universidade e com o CGCR. Para ela, há sim uma articulação presente e acha que vai se consolidar com o referido projeto de extensão²⁵. Maria citou que a participação do PPGCR e do CGCR no projeto de extensão são iniciativas que estão contribuindo com a formação dos professores. Por enquanto, a formação não tem parcerias com o CGCR. Por outro lado, a fala de Bruna, diz, a articulação ainda não tem sido suficiente entre o CGCR e a SEDEC, havendo a necessidade de ampliar tal parceria.

E) Quinto – a questão da responsabilidade do poder público, ministério público, político e judiciário é fundamental para a concretização dos projetos de lei que envolvem a formação e o ER. No caso das instituições, como a UFPB, aconselha-se que tenham clareza do lugar que a formação ocupa dentro e fora da instituição, pois são condições mínimas e importantes para que o curso sobreviva e não entre em falência. Um exemplo que facilita melhor o entendimento: é acompanhar o processo de formação dentro e fora da universidade e saber como o licenciado está atuando na escola e reverter o déficit de políticas educacionais do ER na escola.

Segundo o trecho de Fabiano, a parceria da UFPB com a SEDEC “deve ser um ambiente de construção de novas perspectivas para o Ensino Religioso”. Além disso, com a presente parceria, a articulação, como disse Maria, estabelecer um trabalho extensivo inclusive para os estudantes do CGCR. Afinal, garante o processo formativo com equidade e ampliar até novas possibilidades de avançar com projetos importantes, tais como mestrado profissional para professores da rede pública de João Pessoa.

²⁵ Faço parte na condição de Coordenador do projeto de extensão de formação continuada.

f) Sexto – já passamos por pontos que falaram da importância do profissional do ER e nas poucas condições que deram a formação docente na universidade. Dentro esses pontos, discutimos o seu fortalecimento nas políticas. Conforme descreveu muito bem Agostinho Baptista, as poucas condições derivam da deficiência curricular e legal, sobretudo, com a carência de material didático e propostas e projetos de formação. O que falece os aspectos legal e o currículo da formação do ER são as poucas condições que derivam também dos Estados e municípios que não cumprem a função de formar os professores de ER.

g) Tendo em vista que o descumprimento legal do ER compromete a qualificação dos professores, por outro lado, os projetos hoje municiados por instituições talvez reverta aos poucos a deficiência legal e não comprometa tanto a qualificação das instituições que advogam a formação de professores na UFPB e em outras instituições públicas federais e estaduais. Um exemplo efetivo de qualificação e valorização partiu da iniciativa de professores que advogam a formação no âmbito acadêmico com uma efetiva ação material de políticas locais ministradas por professores, as instituições deixam de silenciar a respeito da causa e passam a construir planos emergenciais que valorizam o seu profissional, principalmente, planos que atendem os licenciados de ER que não conseguem espaço no mercado de trabalho.

As falas a seguir afirmam que a articulação entre as entidades SEDEC e o CGCR existe sim. Segundo a primeira fala, desde 2008, com a presente formação continuada, houve uma articulação, porém não teve concursos para os professores e licenciados com embasamento em CR, instituída pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJ). Luiz ainda afirma, que só no futuro, a área em CR, vai embasar os professores ao ER. A segunda fala, também reafirma a posição do concurso para professores de ER. Para Maria, o cientista das religiões deve assumir a função específica em CR.

Há uma boa articulação desde 2008. Falta a realização de concurso específico. 1- a articulação se dá na formação continuada; 2 – os professores são receptivos as ações; 3 – só a formação em Ciências das religiões deve embasar, no futuro, o professor do E.R (Luiz).

Nossos cientistas das religiões formados pela graduação também devem ter seu espaço garantido através de concursos que exijam formação específica na área de C.R (Maria).

Nota-se que a PMJ e a secretária de educação não tem mais pra onde fugir. Hoje, a existência de um curso de licenciatura específico para o ER permite que a entidade dê condições para que o cargo de professor seja contemplado em concursos. A forma pela qual vem

instituindo a parceria com o projeto de extensão da formação continuada pode trazer essas possibilidades aos licenciados.

Estamos cientes de que os trechos colocam a necessidade do profissional, agente, formador, e do cientista das religiões ter condições específicas para exercer o cargo de professor de ER. Hoje, os professores de ER qualificados são substituídos por profissionais da educação. Retornamos de volta ao que Bruna nos falou: deveria haver uma melhor articulação. Também concordamos, mas por outro lado, a função da universidade no momento é fazer com que as iniciativas do projeto de concurso torne-se reais e concretas, com a permanência do referido curso na instituição UFPB.

h) O sétimo, aponta as concepções de formação instruída pelos conceitos de valorização e profissionalização dos professores e das políticas apresentadas por Iria Brzezinski. Esse sétimo em especial, sinaliza a função do Estado de valorização da formação de todos os profissionais da educação. A fala de Bruna se assemelha a esse contexto, segundo a mesma, a função do Estado é garantir a formação na universidade e construir com a comunidade, profissionais que atendam cada necessidade.

O Estado, enquanto de direito, cumpre a função social de trazer formação qualificada para a população e a universidade, por outro lado, objetiva formar profissionais – no âmbito educacional – para suprir as demandas educacionais (Bruna).

O cientista político do século XX e filósofo Norberto Bobbio define Estado de direito como governo de leis, algo que é instituído por normas e conjunto de leis do Estado. Sua reflexão diz que o fundamento da razão do Estado é constituir leis instituídas pelos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Assim, seria uma ação literalmente política e democrática, gerida, segundo ele, “pelas várias acepções de Estado direito, àquela que o define como o governo das leis contraposto ao governo dos homens, e entende o governo das leis no sentido do moderno constitucionalismo” (idem, 2002, p. 83).

Tendo em vista o conceito de direito de Bobbio sob a noção de garantir conforme as leis do Estado instituídas constitucionalmente para o cidadão e a cidadã brasileiro/a, a função do Estado é advogar essas leis na qualificação dos profissionais e da população. A partir dessa concepção, a universidade promove projetos emanados pelas leis do Estado para a cidadania dos estudantes, dentre esses, as demandas educacionais para formação de professores.

Dois exemplos recentes implantados pelas políticas de governo tem o caráter de demanda educacional, tais como as DCNs da formação de professores de 2015 e a BNCC. Essas

propostas que estão sendo discutidas e reavaliadas criticamente pela sociedade civil e institucional. Essas duas propostas citadas valorizam a qualificação do profissional, tornando-se um ponto de referência para os professores de ER. No entanto, as propostas ainda não garantiram a sustentação curricular e legal dos professores nas instituições de ensino superior, ensino básico e nem concurso específico para professores de ER. Em outros estados já houve concurso, um exemplo recente e bastante divulgado foi o concurso para o cargo de professor de ER formado em Ciências das Religiões, do governo do Estado do Rio Grande do Norte. Enquanto alguns Estados lideram com execução de concursos, a Paraíba não conseguiu fazer por duas razões: a primeira, a negligência do Estado e município, em segundo, podemos inferir que seja o pouco envolvimento das universidades.

Dentre às dificuldades apresentadas nas falas dos professores do departamento de CR, a mais citada é a carência de concursos com cargo para cientista das religiões, não sucedidas pela PMJ-JP. Enquanto houver esse déficit de concursos e os professores não encontrarem seus devidos espaços nas discussões do ER, as dificuldades se ampliarão numa medida desproporcional. Notamos que algumas lutas conquistadas pelos educadores desde o Manifesto da Educação Nova do Brasil de 1932 já são legíveis, reais e concretas. A prova disso é a luta dos movimentos de educadores nos dias de hoje, aos quais muitos estados e municípios, liderados por movimentos sindicais, cobram posição do MEC em relação a muitas questões referentes ao plano de carreira do professor, piso salarial, entre outras categorias de carreira.

Ainda assim, as condições hoje existentes para o ER são insuficientes para suprir as demandas educacionais do ER nas escolas. É por isso que, em primeiro lugar, o que advoga as demandas são iniciativas de projetos nacionais e locais, mas também o nosso ponto de vista aponta a responsabilidade de valorização e das demandas para as licenciaturas que formam os professores de ER. Diante disso, cabe ao Estado de Direito fazer com que egressos da licenciatura em ER consigam legislar com suporte legal e curricular. Em segundo lugar, entender que as condições atuais dos cursos de licenciatura em CR, que andam em contramão às estruturas básicas de uma formação pedagógica. Acabam dificultando a vida do licenciado e a atuação na sala de aula. Portanto, as ações que já foram tão incessantemente cobradas ao MEC, como a BNCC, dentre outras, são fundamentais, mas antes disso, o curso de licenciatura em CR que habilita o professor de ER deve dobrar as iniciativas dentro da licenciatura, fortificando o currículo e a formação pedagógica, além disso, tomar medidas que possam garantir a inserção de concursos públicos para professores de ER entre outros projetos de lei.

Talvez, se houvesse fortificação pedagógica, não haveria tantas dificuldades para tais inserções citadas.

Deve-se, ainda, destacar a importância que se deve ter em relação ao aspecto da formação pedagógica, a educação, pois se trata de uma licenciatura. Evidentemente, não seria um curso de Pedagogia, mas atua na fronteira da pedagogia do Religioso, do Ensino Religioso. Percebe-se, ainda assim, que o problema do nome não ficaria resolvido, continuaria a ser um espaço importante de discussão e de alargamento da compreensão. O que não pode faltar, e é de vital importância, é que o ER esteja articulado e não se afaste da Educação (BAPTISTA, 2015, p. 120).

Destacamos no texto de Augustinho Baptista três medidas urgentes para suprir demandas educacionais de ER. A primeira, contextualizar o ER com o uso de recursos pedagógicos na área da educação, pedagogia. A segunda, trata-se de formar uma pedagogia do religioso que dê condição do ER se fortalecer na área de CR. A terceira medida, não afastar o ER da educação. Essas três medidas são fundamentais, todavia, discordamos da expressão *pedagogia do religioso* - seria melhor usarmos a expressão pedagogia das religiões? Essa expressão abarcaria o aspecto das diversas religiões, religiosidades, pois sendo de um modo plural, os professores e educadores entenderão a sua proposição em vez de religioso. É perigoso a expressão pedagogia do religioso e a mesma deve prejudicar ainda mais a condução do professor de ER na escola.

“O profissional que trabalha em educação deve dominar metodologias”, disse Fábio. De acordo com esse argumento, o uso de aparatos da educação é de domínio do professor. Segundo Baptista, o profissional da educação deve ter domínio da área pela qual optou em lecionar e é importante o uso das metodologias específicas de sua formação. Hoje, o uso de metodologias tem envolvido pedagogos e qualquer profissional da educação.

4.2 As principais concepções dos atores da pesquisa: tecendo considerações

O quadro a seguir foi elaborado a partir das respostas dos professores do departamento de CR. Fizemos isso para explicar melhor as duas coisas: na primeira, dentre as palavras, achamos sete condições instituídas para os professores de ER. Dentre estas, as mais relevantes foram *a condição de formar professores de ER como agentes e formadores*. Na segunda, dentre as palavras, os trechos colocam a *cultura de paz*, várias vezes. As trechos dialogam entre si, cada um veicula concepções ligadas ao professor de ER.

Desse modo, o resultado nos surpreendeu em relação a alguns aspectos importantes para a formação de professores, outros não, pois alguns professores não teve o interesse em

responder o questionário, e foi por isso, que determinadas concepções, não se importou em falar muito sobre a temática. Apesar das dificuldades, o resultado esquematizou uma concepção de formar seus professores de ER.

QUADRO 1. PANORAMA DAS CONCEPÇÕES SOBRE FORMAR PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO.

Nome (fictício)	Concepção dos professores do departamento de Ciências das Religiões.	Propostas dos atores para o conhecimento do Ensino Religioso.
Alana	Formadores	Respeito, diversidade religiosa, conteúdos da esfera da religião.
Bruna	Profissionais	O universo sócio-histórico e cultural das religiões e subjetividade dos discentes.
Fabio	Profissional da educação	Metodologias específicas da educação.
Fabiano	Formação	Partilha, experiência, plano de aula.
José	Importantíssima	Espiritualidade
Luiz	Agentes	Cidadania, cultura e paz para os jovens.
Maria	Cientista das religiões	Valores, tolerância religiosa, cultura de paz, ética.

O panorama apresentou as principais concepções extraídas dos sete atores da pesquisa. Fizemos isso de acordo com a ordem alfabética (nomes fictícios). A primeira concepção fez Alana afirmar que os professores de ER têm a condição de formadores. Segundo ela, o dever do formador é se preocupar com a formação de três expressões: respeito, diversidade e religião. Em segundo lugar, a concepção de Bruna corroborou ao dizer que os professores de ER são profissionais. Segundo ela, esse profissional de ER deve trabalhar o universo social e cultural das religiões, que por sua vez, necessita ser mais trabalhado pelos professores. Em terceiro lugar, Fabio também fez sua fala sob a noção do profissional da

educação, considerando que o uso de metodologias específicas faz parte desse universo educacional. Em quarto lugar, Fabiano trouxe a presente questão da formação como algo importante para os professores de ER, além de reafirmar três expressões que outros atores não citaram: partilha, experiência e plano de aula. As três expressões são fundamentais dentro de um curso de licenciatura e nas disciplinas de competência pedagógica e curricular. Em quinto lugar, José apenas considerou importante a formação pelo contexto da espiritualidade. Em sexto lugar, Luiz falou que os professores de ER são agentes e suas condições para formar permeiam a cidadania, a cultura e a paz dos jovens cidadãos. Em sétimo e último lugar, Maria apresentou a concepção cientista das religiões na formação de professores de ER, destacando também, a importante contribuição das temáticas: valores, tolerância religiosa, cultura de paz e ética.

Após um longo debate com os atores da pesquisa, os quais apresentaram a importância do formador, do agente, do profissional e do cientista das religiões na escola e da inserção dos concursos para o cargo do ER no Estado, ainda assim, sentimos falta de mais concepções e diálogo com os professores, tanto no processo de coleta de dados, quanto no pouco interesse dos que não participaram e do pouco interesse de alguns que respondeu por muita insistência. Pois bem, para tal consolidação de possíveis concursos, precisamos estudar melhor a base estrutural legal e curricular da licenciatura com a presença dos que advogam a formação na instituição e também do Departamento de Ciências das Religiões (DCE).

Para instruir professores nos cursos de licenciatura, o trecho de Luiz já citado, e a concepção citada abaixo por Soares (2015), deram uma proposta de integrar projetos do ER na educação, a fim de garantir, que as representações religiosas, não exerceram a função de professores, e que os agentes de ER são licenciados de curso de graduação em CR.

Que o ER escolar integra um projeto mais amplo de educação para a cidadania plena, então será lógico concluir que sua sustentação não deve provir de argumentações religiosas, mas antes os próprios pressupostos educacionais. E isso sem nenhum descaso pelo valor que a religiosidade e a necessidade de que esta seja educada em benefício das pessoas e da sociedade (SOARES, 2015, p. 49).

Este caminho deveria ajudar os professores a guiarem melhor suas licenciaturas, priorizando o ER e a formação de seus professores, de seus agentes cidadãos que formam o ER, com um projeto amplo e sustentável para nossa sociedade e para nossos jovens cidadãos, e não em favor da indução do proselitismo e de entidades religiosas que interfere o trabalho do ER na escola. Para cortar o cordão umbilical da igreja com o ER, necessitamos que esses projetos do ER sejam trabalhados como princípios de valorização da formação dos profissionais do ER, na

educação e nas entidades, como a ANFOPE (cf: Brzezinski, 2011), a ANPED, entre outras entidades. Hoje, uma comunhão entre ambas, ajudam a valorizar a licenciatura nas instituições e nos diversos espaços escolares.

No quadro abaixo, veremos três soluções para melhoria da formação de professores de ER existentes nas instituições superiores e escolas.

QUADRO 2 O PROFESSOR DE ER, O AGENTE, DA CIDADANIA.

O AGENTE DO ENSINO RELIGIOSO PRECISA
1ª Reafirmar o ER no Estado de Direito.
2ª Garantir novos projetos de lei de Formação de professores
3ª Partilhar as experiências do Ensino Religioso dos estudantes, no currículo das instituições com licenciatura e nos currículos escolares.

O quadro mostrou três condições para os professores como agentes da cidadania. Dentre as concepções dos professores, destacamos as concepções de Luiz, Bruna, Maria e Fabiano. Para reafirmarmos a primeira solução, apoiamos na concepção de Bruna, a qual falou da importância que o Estado de direito exerce sob as demandas educacionais e tendo em vista que o Estado nos garante a cidadania e a diversidade desde a formação do Estado Constitucional de 1988, a formação de professores tem base legal para advogar o ER nas universidades, especialmente, no espaço público. Na segunda, temos de construir uma base estrutural no currículo que vise implantar os aspectos pedagógicos entre o saber teórico e prático e assim garantir a inserção do agente do ER e da cidadania nas universidades. Uma solução para que o professor atue com apoio do estado é abrir concursos públicos (cf Maria). A terceira e última solução, sustentar a licenciatura a partir de partilhas e de experiências (Cf. Fabiano), aproximando o egresso da realidade política e social da escola. Portanto, deve-se formar o licenciado para atuar como professor de ER e não o lançar nas escolas, sem ao menos saber como o mesmo vai proceder na sala de aula.

Dentre as concepções apontadas, chamamos atenção para a concepção de professor como agente formador da cidadania e diversidade e para construção do profissional qualificado

nas formações de professores de ER como perspectivas, que ao longo da concepção curricular, deve problematizar cada vez mais a questão do ER.

Portanto, em primeiro lugar, a proposta curricular do curso de CR se distancia da perspectiva de formação política do docente. Em segundo lugar, o formato curricular não parece suficientemente claro para formar professores. Em terceiro lugar, o problema cresce e as concepções de formação precisa acompanhar a realidade dos egressos da formação, oferecendo as concepções necessárias para capacitá-los.

4.3 Apontando um caminho

Destacamos ao longo do trabalho, dilemas e desafios para formar professores de ER. Dilemas nos dispositivos legais e nas práticas curriculares de um curso de CR. Notamos que as concepções do ER apontam possibilidades e alguns desafios. Segundo as concepções, o caminho para promover a docência do ER é sendo a mesma plural e formadora da cidadania, e não como condutora do proselitismo. Por outro lado, os subsídios políticos e legais não tem dado uma estabilidade para o professor de ER seguir este caminho. De acordo com Arroyo (2011, p. 46), “o currículo, a transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes”

A abordagem de Arroyo coloca o professor diante de um dilema e de um desafio. Primeiramente, o que o professor tem mais dificuldade é de enfrentar o território sagrado do currículo e, a segunda, de produzir novas possibilidades para o ER. Se a dificuldade maior é de questionar as políticas de educação junto da formação do professor de ER. A solução para esse problema seria um envolvimento melhor com o assunto. E, a partir disso, formar uma base política, pedagógica e epistemológica.

Com base nas questões políticas que já foram citadas ao longo do texto, o que fortalece os dispositivos legais é o diálogo permanente com a Legislação Educacional. A BNCC e as novas DCNs para formar professores pôde estabelecer um diálogo entre as agências formadoras. Assim como, os cursos de graduação, que tem a função de construir com os egressos, possibilidades para o docente do ER trabalhar e se envolver melhor com as questões políticas que versaram esse componente curricular.

De acordo com esse contexto apresentado, cria-se perspectivas curriculares com base nas políticas públicas. Por esta razão, os eixos temáticos do ER na BNCC aponta um caminho pedagógico para a finalidade de produzir um conhecimento que valorizou os diferentes aspectos

sócio-históricos das religiões. No trecho dos atores da nossa pesquisa, a concepção que valorizava o conhecimento das religiões foi colocada como questão fundamental para formação do professor de ER no contexto da diversidade. Assim como apontaram, a importância de ter um profissional habilitado por um curso de licenciatura em CR.

Se uma das formas de questionar a formação de professores de ER é por via de órgãos governamentais, então, sua base epistemológica, depende que as políticas governamentais dialogue com as comunidades. De fato, é inadiável uma base epistêmica e um curso de formação de professor de ER dialogando com políticas curriculares. Mas, para que se possa formalizar esse processo e de institucionalização, é preciso criar,

cursos de graduação, Diretriz Curricular para Licenciatura, assim como, mecanismo que uma determinada área conquista sua cidadania plena em termos institucionais e pode justificar suas bases epistemológicas. A Profissionalização da Ciência da Religião, integração dos cursos, instituir como área específica. Trata-se de um caminho, agora sim, eminentemente político, tendo em vista sua consolidação acadêmica e sua justificativa epistemológica (PASSOS, 2015, p. 39-40).

Por esta razão, a possibilidade do ER permanecer em construção depende de algumas concepções apresentadas, tais como a importância dos valores históricos e sociais e da diversidade cultural e religiosa. A área de formação de professores de ER goza de um conhecimento científico, assim como, de um aparelhamento político de estado que conduz a uma possível legitimidade epistemológica junta dos agentes formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, destaco nas considerações finais, a resolução do problema de pesquisa. Considerando que as disciplinas do Curso em Ciências das Religiões – Licenciatura - são ofertadas por professores do mesmo Departamento de Ciência das Religiões, haveria uma possibilidade maior de articulação no PPC/Currículo do Curso com a inserção de novas concepções atuais de formação de professores de ER? Qual o envolvimento dos professores com as políticas públicas de formação de professores?

O CGCR tem deixado educadores, mesmo os da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Centro de Educação (CE), adversos da formação de licenciados de ER e inseguros com a proposição apresentada pelo curso. Por outro lado, os professores do Departamento de Ciências das Religiões, ao menos em uma parte do corpo de professores, possuem uma tímida relação com a formação docente.

A desconexão do CGCR ao ER tem provocado “rachaduras” na “contramão” das atuais discussões - legal e curricular - sobre a formação de professores. Destaco a tímida participação dos professores das Ciências das Religiões nos diversos estudos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre formação de professores – DCNs, constatada pela não oficialização dessa participação junto ao MEC e mesmo na UFPB. Destaco ainda, a relevância dos estudos sobre esse assunto por alguns professores do Departamento de Ciências das Religiões na UFPB.

Sendo que também em outras áreas da educação não existe um bem-estar quando se fala em formar professores de ER nem articulações entre os campos da educação e do currículo da licenciatura em Ciências das Religiões. Se por um lado, alguns professores do Departamento de Ciências das Religiões têm concepções que contribuem com a formação de professores e pode transformar o panorama do curso, outros tampouco, trabalham a formação docente dentro do próprio curso que forma professores. Esse resultado foi identificado nos trechos do questionário.

No momento, as concepções dos professores apontam a formação para a diversidade e cidadania, entre outras perspectivas para formar professores de ER. No entanto, a prática da licenciatura do CGCR continua fragmentada, pois essas concepções não estão presentes e articuladas ao PPC. A formação de professores de ER não tem sido destaque na matriz curricular (veja na p. 52). Isso tem prejudicado a sua concepção de licenciatura e também

de articulação com o currículo. Assim, posso inferir que não existe uma articulação do ER com o currículo e também que as disciplinas dos eixos curriculares veiculam uma concepção fragmentada e desconectada da formação de professores, pois a forma com as quais se distribuem os eixos teóricos, metodológicos e os da licenciatura e, principalmente, os estágios supervisionados, dificultou o trabalho da formação dos egressos em CR. Haveria uma ampliação do currículo se o interesse e o consenso entre as concepções de formar professores de ER dos professores do departamento de Ciências das Religiões enxergassem que essa problemática do ER cresce e vem se tornando presente na vida dos professores que atuam nas escolas.

Percebi, nas concepções dos professores, uma preocupação com a formação de professores de ER, e que também as concepções dos professores são perspectivas para formar docentes. No entanto, na prática e na matriz curricular do curso, a discussão curricular se dá de modo superficial. Essa longa caminhada da licenciatura do ER na UFPB vem sendo “empurrada” e dada em contramão às concepções pedagógicas. Assim, não enxergo uma concepção clara de formação. Hoje, as concepções dos professores ofertam diversas formas de identidade para os egressos atuarem no componente curricular ER. Por outro lado, ainda não há uma consistência na discussão a respeito de algumas concepções e/ou falta entendimento sobre a temática da formação de professores de ER.

Nesse contexto, a formação de professores também sofre com a problemática que cerca a concepção hegemônica, principalmente, porque a prática de instituições superiores, mesmo que sejam poucas, hegemonizam o currículo e as práticas dos professores em formação. Um exemplo claro desse ranço foi alguns educadores da instituição não aceitarem a presença do CGCR na UFPB, e ainda, persistirem demais na ideia de que a área do ER não problematiza aspectos educacionais e fere a laicidade do Estado. Esse exemplo citado serve para refletirmos o quanto a resistência e as relações de poder prejudicam e influenciam muito a formação de professores, e isso é, portanto, um desafio que a cada dia tem levado a superarmos a ideologia do catolicismo e do jogo do poder presente dentro e fora das universidades e escolas.

Enquanto tenho visto apenas rumores de reformas curriculares e um empenho de alguns professores do departamento de Ciências das Religiões que estão acordando e em passos lentos, demonstrando interesse pela temática da formação de professores de ER, a formação dos licenciados do CGCR continua fragmentada e em contramão ao contexto da educação. Nos

trechos que extrai do questionário, constatei timidez de alguns atores ao tema. No entanto, as falas dos atores demonstraram que há uma perspectiva para o ER.

Faço um destaque aos trechos dos questionários que apontava concepções significativas, a saber, a primeira, “a maneira como vem sendo ministrado nas escolas”. É preciso “formar professores que compreendam e saibam pensar em sala valores, cultura”; a segunda, levar em consideração o “universo sócio-histórico e cultural das religiões”, bem como a “subjetividade dos discentes”, experiências etc. e a terceira, “a partilha de experiências e a construção de planos de aula”.

As concepções dos atores que citei aponta um caminho para a formação de professores de ER, executada dentro de uma perspectiva que versa os valores e culturas das diversas religiões. Haveria necessidade de trabalhar a diversidade cultural com os discentes, como também é necessário que as experiências e a prática pedagógica absorva essa perspectiva na formação inicial e continuada. Essas concepções que citei são fundamentais para os professores e, sobretudo, para a matriz curricular (p. 52). Além disso, reafirmo que uma parcela do contingente dos professores do departamento de Ciências das Religiões não tem aproximação com a área do ER, e por isso que ambos têm dificuldades de conduzirem concepções sobre professor no âmbito político.

Em virtude das disciplinas dos eixos definidores²⁶ dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na UFPB exigirem uma ampla discussão das políticas curriculares, o ER é trabalhado de forma superficial e fragmentado, em razão da desarticulação entre os diferentes componentes curriculares do curso. Dentre os componentes curriculares estudados no curso, os Fundamentos Sócio-Históricos da Educação abordaram o ER de forma rápida e superficial. Em Didática, consegui realizar uma microaula com base em um plano de curso e plano de aula de ER. Na Avaliação da Aprendizagem aconteceu algo inusitado: a professora, nos primeiros encontros, questionou a existência do ER no currículo escolar, sendo plenamente contrária a concepção que advoga a formação de professores para o ER. Em função de sua oposição, houve problemas no início a respeito das atividades, pois a maioria era do CGCR e deveria estudar na disciplina, concepções de avaliação, aprendizagem no ER. Ao final do período letivo e na culminância da disciplina, a turma conseguiu executar um trabalho com

²⁶ Na resolução Nº 04/2004 três eixos definem a atividade curricular: Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológico; II- Pressupostos Sócio-político e Pedagógico; III- Pressupostos Didático-metodológico e Sócio-educativo. Disponível em <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>> acesso 06 maio de 2016.

modelos de avaliações de ER. Citei este último caso para reafirmar o “desconhecimento” sobre ER de professores de outras áreas do conhecimento. Talvez possa inferir que esse quase desconhecimento se dá em razão das disciplinas que compõem os eixos curriculares das licenciaturas serem trabalhadas por professores de outros Departamentos, tais como de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) e Metodologia da Educação (DME). Tal assunto caberia em uma outra pesquisa.

Esse ponto levando é um exemplo claro para que se entenda o quanto o ER não é aceito em determinadas áreas, principalmente na educação. O caso da docente reforça algo bastante frequente, pois o ranço histórico da formação cultural e religiosa católica é argumento usado por muitos educadores para barrar o ER na escola. Essa professora, como tantas outras pessoas que não conhecem o currículo do ER como área de conhecimento, desconhece esse problema, mas conhece as concepções doutrinárias colocados no imaginário há séculos. Isso tem prejudicado a articulação da discussão curricular do ER na educação. Hoje, as entidades sindicais de formação de professores negligenciam sua concepção, não demonstrando interesse em estudá-lo.

Dentre as políticas de currículo, destaco a recente Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes para Formação de Professores, este dispositivo legal obteve um avanço significativo e global para a formação inicial e continuada, mas é posta ao contexto da formação como discussão nova e que está sendo debatida nas universidades. Esse debate da referida resolução mantém o diálogo com a formação de professores no contexto atual e é bastante importante e evidente que os movimentos sindicais de professores tenham levado a sua discussão pensando numa resolução esclarecedora para a valorização dos profissionais da educação.

A partir dessa concepção destaco um resultado bastante preocupante e fragilizada da formação de professores de ER conduzida pelo CGCR. Dos Sete professores que participaram da pesquisa, apenas três tiveram acesso às DCN da formação aprovada em 2015. Somente quatro professores não tiveram acesso. Isso é um déficit preocupante. Mais uma vez comprovo em meu estudo que os percalços são diversos e dificultam a formação de professores.

Diante de muitas concepções de formação de professores trazidas pelos professores, temos uma discussão que talvez possa caminhar a uma perspectiva que valorize a formação. No meu estudo vi, de um lado, uma matriz curricular que desvaloriza a formação de professores de ER e, do outro lado, concepções que fomentam a formação da cidadania, diversidade, cultura

de paz, o professor agente, formador, enfim, uma série de concepções expressivas. Notei que o a matriz curricular e a concepção dos professores não se cruzam. Talvez essas implicações levantadas e exploradas sobre formação de professores não seja suficiente sobre um tema que versa uma enorme discussão, mas o que produzi foi um caminho que aborda várias concepções acerca do ER.

A BNCC deve ser um caminho para articular o ER ao currículo nacional. Porém, a discussão do ER na BNCC é recente e seu resultado não foi explorado em todas as realidades escolares. Espero estar equivocado a esse respeito, pois a minha compreensão leva a um caminho controverso, não ser discutida na formação de professores. Reiteramos que a base por si só não garante a condução do ER, o que garante o pleno exercício das atividades pedagógicas dos conteúdos da BNCC é sua articulação com os currículos municipais e estaduais das Secretarias de Educação e, principalmente, aos cursos de CR.

Portanto, é importante que os cursos que formam os professores de ER não fragmentem e não desarticulem a formação de professores e percebam que a licenciatura diz respeito ao ponto principal para onde se acena a valorização dos profissionais na escola e suas concepções.

Numa síntese, destaco nos capítulos, diversas concepções e contribuições significativas e também problemáticas a respeito da formação de professores de ER na UFPB. No capítulo **II FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: discussão curricular**, apresento, em primeiro lugar, uma perspectiva de currículo e de formação de professores de ER. Destaquei a citada resolução da Formação de Professores aprovada em 2015 como um ganho significativo para formação de professores. A mesma está sendo discutida por cursos de licenciatura. Mas também está sendo um desafio atualizá-la na discussão da formação de professores de ER, uma vez que os impasses e o pouco envolvimento de alguns professores não são suficientes para introduzida na área de CR.

A LDB 9394/96, no Art. 33, apresenta muitas ambiguidades, e a BNCC ainda é recente e vai render muitos debates em torno de sua proposição. A articulação da formação de professores de ER na educação, por sua vez, vem caminhando em passos muitíssimos lentos. Além disso, o que me desagrada é saber o quanto as disputas ideológicas do catolicismo confundem o caráter de diversidade do ER.

Em segundo lugar, a problemática da formação de professores é mais complexa e muito fragmentada na discussão da matriz curricular do CGCR. A esse respeito, o fluxograma (veja na p.53) não tem clareza sobre a formação e tampouco do ER e outros gêneros importantes para formar os professores. Um exemplo bastante argumentado foi a respeito dos estágios supervisionados, pois, segundo o PPC e conforme a consulta que fiz ao texto de Miele (2011), há ambiguidades do estágio I ao VII. Os professores não realizam todas as atividades do estágio na escola. Concordo e destaco que os egressos sejam submetidos, em primeiro lugar, a conhecer o contexto da escolarização do ER, mas não destaco que isso seja papel do estágio. Pode ser introduzido o conteúdo de legislação do ER e outras a esse respeito numa disciplina do PPC, deixando os estágios para ser realizados na escola, pois é onde os professores são submetidos ao processo de intervenção em modo de prática, ministrando aulas e observação de aulas.

Diante dessas questões, proponho uma reavaliação curricular e um estudo sobre formação de professores de ER como fonte do coletivo, e que ao longo do tempo, a avaliação e reavaliação da proposta pedagógica e também do currículo da formação dos profissionais acompanhe as perspectivas educacionais do ER na universidade e também na escola.

No capítulo **III REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**, destaco, em primeiro lugar, algumas problemáticas sobre as concepções que formam a discussão recente das políticas públicas de formação de professores. Colocando alguns pontos de vista sobre o tema, de um lado, o curricular, e do outro, o reflexivo, como também iniciamos a parte da pesquisa realizada com os atores. A análise percebeu que uma parcela dos professores não conheceu as discussões atuais da formação de professores aprovado em 2015, como também uma maioria não tem relação com a discussão da formação de professores de ER. Além desses percalços, encontrei outros problemas durante o processo de coleta. Alguns professores não colaboraram com a pesquisa e entre os atores que participaram percebi um pouco de carência de entendimento sobre a formação.

No capítulo **IV A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO** destaco a discussão dos resultados da pesquisa e, baseada, nos argumentos dos atores, conclui-se que a maioria das concepções demarcou várias formas para se chegar a uma perspectiva de formar professores de ER. As questões mais citadas são diversidade, cultura de paz, o professor como agente, formador, entre outras que pode ajudar a vida do professor.

Nesse contexto, fui percebendo, ao longo da análise, o desconhecimento de algumas questões como SEDEC, com pouca clareza na discussão. Como articular e trabalhar a formação sem conhecer determinadas secretarias de educação? Isso é preocupante. Porém, dos poucos professores que desconhecem concepções importantes para formar professores, tive o prazer de saber que uma parcela tem conhecimento da formação. No mais, a discussão dos professores apontou uma saída de emergência: cobrar do Estado de direito e das políticas, pois não é ensino de religião que estamos falando, mas da formação dos agentes do ER, da cidadania e da diversidade.

O diálogo com as políticas públicas de educação ajudou no desenvolvimento do trabalho. Pois, a partir de suas concepções consegui aprofundar a importância da valorização dos profissionais do ER na educação e outras instâncias sindicais. Os capítulos integraram a discussão da formação de professores no PPC, nos dispositivos legais, nas concepções, na educação e nas políticas curriculares. Ao mesmo tempo que fui devolvendo o tema, encontrei muitas dificuldades, dilemas e controvérsias do ER. Na análise dos resultados, os trechos do questionário apontou com objetividade as concepções e um caminho para formar o professor de ER por meio da diversidade, da cidadania, da experiência dos discentes.

De modo geral, o trabalho problematizou as concepções dos atores da pesquisa, bem como introduziu uma discussão curricular da formação de professores de ER. No meio do caminho, dialoguei com atores e com um mundo repleto de sentidos, mas encontrei desafios e perspectivas para os professores de ER. Um desses desafios é enfrentar as lacunas para articulação da formação do professor de ER com o currículo e a educação.

Foi a partir dessa pesquisa que aprendi muito sobre a discussão de formação de professores, amadurecendo os estudos sobre o ER que desenvolvi desde a minha graduação em CR. Constitui mais uma jornada de experiência acadêmica que ampliou minha concepção de vida pessoal e profissional. Sei o quanto foi difícil realizar a pesquisa, pois as dificuldades foram intensas e o campo, muitas vezes, deram novas concepções novas para dissertar a temática.

Diante disso, em primeiro lugar, a pesquisa trouxe contribuições para o PPGCR e para o CGCR, sobretudo, para os atores da pesquisa. Como cientista das religiões, licenciado, contribuí com a formação visando novos olhares para o campo de estudo de Religião e Educação. Com base no trabalho, tive o benefício de atuar na construção de projetos importantes. O primeiro é a minha participação na discussão preliminar da BNCC. Me juntei

com professores do PPGCR e colegas da UFPB para discussão do componente curricular do ER na BNCC. Durante os debates apresentei concepções que ajudaram a melhorar o currículo do ER. Passei de outubro, a aproximadamente, todo o início de dezembro, construindo com o grupo propostas para os objetivos aplicados ao ER do 1º ao 9º ano.

De modo geral a proposta construída por mim e pelos demais professores foi considerada clara e pertinente, sendo que a maioria concordou com a proposta e as ideias expressadas para nova redação do texto do componente curricular do ER. Dentre as 2675 propostas formuladas e aceitas para o ER, a nossa está entre essas e isso já é um ganho para a formação de professores de ER no Estado da Paraíba.

O Segundo trabalho idealizado, projetado e coordenado por mim e outros profissionais da linha de educação e religião, junto ao PPGCR, é o projeto-piloto de Extensão da *Formação Continuada*, um modelo de concepção bastante prático para o exercício da formação. No momento, esse projeto recebeu um enorme reconhecimento do CE e de outros setores da UFPB e, em parceria com a SEDEC de João Pessoa, sua articulação vem crescendo e ajudando muitos profissionais de outras áreas de conhecimento a conduzir o ER em sala de aula.

Os professores do Departamento de Ciências das Religiões se engajaram no projeto-piloto da formação continuada. Ainda é cedo para saber dos resultados desse processo que se iniciou em março de 2016, mas pelo que vi, pode se expandir ao longo da formação uma boa discussão pedagógica. Isso talvez se expanda também para o CGCR, pois é importante que a concepção pedagógica trabalhada na formação continuada seja também valorizada na formação dos profissionais da formação inicial.

Desse modo, os profissionais de outras áreas tem reconhecido o projeto como significativo e produtivo. Os professores de ER acham também que o projeto de extensão tem facilitado a prática em sala de aula. Essa minha iniciativa é fruto da militância e da minha dedicação pela Linha de Educação e Religião. No entanto, percebi que a Linha de Educação e Religião, nos anos de 2014 e 2015, tem declinado o número de vagas nas seleções, o que é preocupante, pois sem essa Linha de Pesquisa será difícil ampliar e garantir a expansão de pesquisas na instituição.

A construção de projetos que abordem a formação docente é um caminho que reúne concepções, desafios e perspectivas. O grande ator desse processo é o professor de ER. Além

dele, tem outros profissionais de instituições superiores que atuam na discussão. Por outro lado, existe dificuldades para os profissionais atuarem na discussão. Eu sei bem, porque quando fui egresso de graduação, eu observava professores sendo contrários a formar professores de ER, a construir políticas e também a expandir o suficiente a sua problemática curricular para educação.

Três concepções precisam ser feitas com urgência. A primeira, diz respeito a reter os projetos de valorização do professor e das políticas públicas de educação. Isso também pode ser feito incentivando egressos do curso de Ciências das Religiões a iniciarem a docência com os estágios supervisionados. A segunda, acelerar a reformulação na matriz curricular no PPC, e também averiguar o desempenho da reformulação ao longo da prática do docente. Para que tal reformulação aconteça, será preciso tratar com cuidado a discussão e atualização das concepções de formação de professores de ER, valorizando-as ao longo da concepção curricular. A terceira e última é uma lição para o desenvolvimento e permanência do curso na instituição, integrando bases pedagógicas do currículo e da educação nas concepções dos estágios supervisionados e na proposta pedagógica do CGCR junto aos eixos definidores da UFPB. Essa proposta de integração pedagógica pode ser elaborada de acordo com as concepções dos professores do Departamento de Ciências das Religiões como também de todo o corpo discente do curso.

As pesquisas do ER, da formação de professores, do currículo, dentre outras realizadas até hoje, ainda engatilham, mas com grande expressividade de concepções e de inovações para o ER. Sinto também muita falta de pesquisas que relatem experiências dos alunos nos estágios supervisionados, escutando, por exemplo, estes alunos que se formaram, para saber se o CGCR contribuiu ou não com a formação docente. Algo que não fiz e que é importante para discussão do ER seria questionar o papel da SEDEC na formação continuada do ER e do CGCR, possivelmente com muitas relações e controvérsias na discussão.

Os estudos sobre questões pedagógicas, epistemológicas e propostas de conteúdos para formação docente de ER não são tão bem fundamentadas nos dispositivos legais. Questionar a parte pedagógica e epistemológica requer um estudo mais aprofundado sobre outras concepções acerca da formação de professor. Caberia uma outra pesquisa que começasse a discutir formação docente por um contexto epistemológico, uma outra pesquisa para abordagem pedagógica.

No tema que dissertei, o campo das políticas públicas foi a concepção mais abordada junta dos trechos que extrair dos atores da pesquisa. A dissertação criou possibilidades de caminhar a formação de professores de ER por alguns pontos de vista. Inovações de políticas públicas, e por uma abordagem reflexiva dos professores que versaram uma perspectiva plural para o ER e para a formação do cidadão. A partir dessa abordagem, a formação docente de ER pôde encontrar dentro das políticas educacionais e curriculares um caminho com concepções profissionais e não confessionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, M. P. Religión y educación para la ciudadanía: reflexiones preliminares. In: OLIVEIRA, P. A. R.; MORI, G. (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Soter, 2011, p. 21-37.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. Vozes. 2013.
- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho de 1997.
- _____. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, Diário Oficial da União, 12 de fevereiro de 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Aprova às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no dia 1 de julho de 2015.
- _____. Ministério da Educação. Aprova proposta à consulta pública, a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) em 16 de setembro de 2015.
- _____. Plano Nacional de Educação do Governo Federal – PNE 2014-2024.
- BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Revista de Estudos da Religião – REVER**. São Paulo: ano 15, nº 02, 2015, p. 107-125.
- BOBBIO, N. **Elogio da Serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Ed., 2002.
- BRZEZINSKI. **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- CARON, L. Cursos de Ciência da Religião – Licenciatura Plena – e a formação de professores de Ensino Religioso. In: OLIVEIRA, P. A. R.; MORI, G. (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Soter, 2011, p. 169-186.
- ESCARIÃO, G. N. D. Formação docente e currículo. Limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade. In: ESCARIÃO, G. N. D.; GALIZA, C. J. R. B.; PINHEIRO, F. F. G. (Org.). **Globalização Diversidade e Religiosidade**. João Pessoa. Ed. UFPB, 2011, p. 9-27.
- _____. **Globalização e Homogeneização do Currículo no Brasil**. João Pessoa: Editoria UFPB, 2011.
- _____. **Educação escolar e trabalho**. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso**. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Mundo Mirin, 2009.

GIUMBELLI, E. A Religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 53, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345>>. Acesso em 09 de jan. 2016

HOLMES, M. J. T. O Ensino Religioso em João Pessoa. In: MIELE, N. **Religiões: múltiplos territórios**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

HOLANDA, Â. M. R. A. Formação de Professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio A; WAGNER, Raul (Org). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Editora Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA. **Ensino Religioso**: aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas. 2007.

_____. A construção histórica entre Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro. In: OLIVEIRA, P. A. R.; MORI, G. (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Soter, 2011. p. 169-188.

KLEIN, R. Diversidade e o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A. **Ensino Religioso no Brasil** (org). Florianópolis: Editora Insular, 2015, p. 129-136.

MIELE, N. **Curso de Graduação em Ciências das Religiões**. João Pessoa: UFPB, 2011.

MOURA, A. P. Inovações curriculares e Formação Docente. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (Org.). **Currículo e Contemporaneidade**: Questões emergenciais. Campinas, São Paulo: 2ª edição, Editora Alínea, 2011. p. 81-87

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (Org.). **Currículo e Contemporaneidade**: Questões emergenciais. Campinas, São Paulo: 2ª edição, Editora Alínea, 2011. p. 17-29.

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. **Revista de Estudos da Religião** – REVER. São Paulo: ano 15, nº 02, 2015, p. 26-44.

PORTO, R. C. C. **Impasses, resistência e singularidades na construção de projetos político-pedagógicos**: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB. Campinas, São Paulo: 2007. (Tese de doutorado).

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 38/2008**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões, na modalidade Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 17 de junho de 2008.

_____. **Resolução nº 04/2004**. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. Disponível em <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>> Acesso 6 de maio de 2016.

RODRIGUES, E. Formação Docente em Ensino Religioso Dilemas e Desafios. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (org) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 2015, p. 119-128.

SANTOS, M R; LACERDA, T. P. T; ALVES, W. K. B. Carta Aberta à sociedade brasileira: Discussões do retrocesso educacional do Ensino Religioso à frente da inconstitucionalidade do Acordo Brasil-Santa Sé. Anais do V Congresso da ANPTECRE. 2015, p. 1-7.

SCOCUGLIA, C A. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: GONSALVES, E. P; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, M. E. (Org.). **Currículo e Contemporaneidade: Questões emergenciais**. Campinas, São Paulo: 2ª edição, Editora Alínea, 2011, p. 17-29.

SOARES, A. M. L. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Revista de Estudos da Religião – REVER**. São Paulo: ano 15, nº 02, 2015, p. 45-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas. 1987.

Sítios:

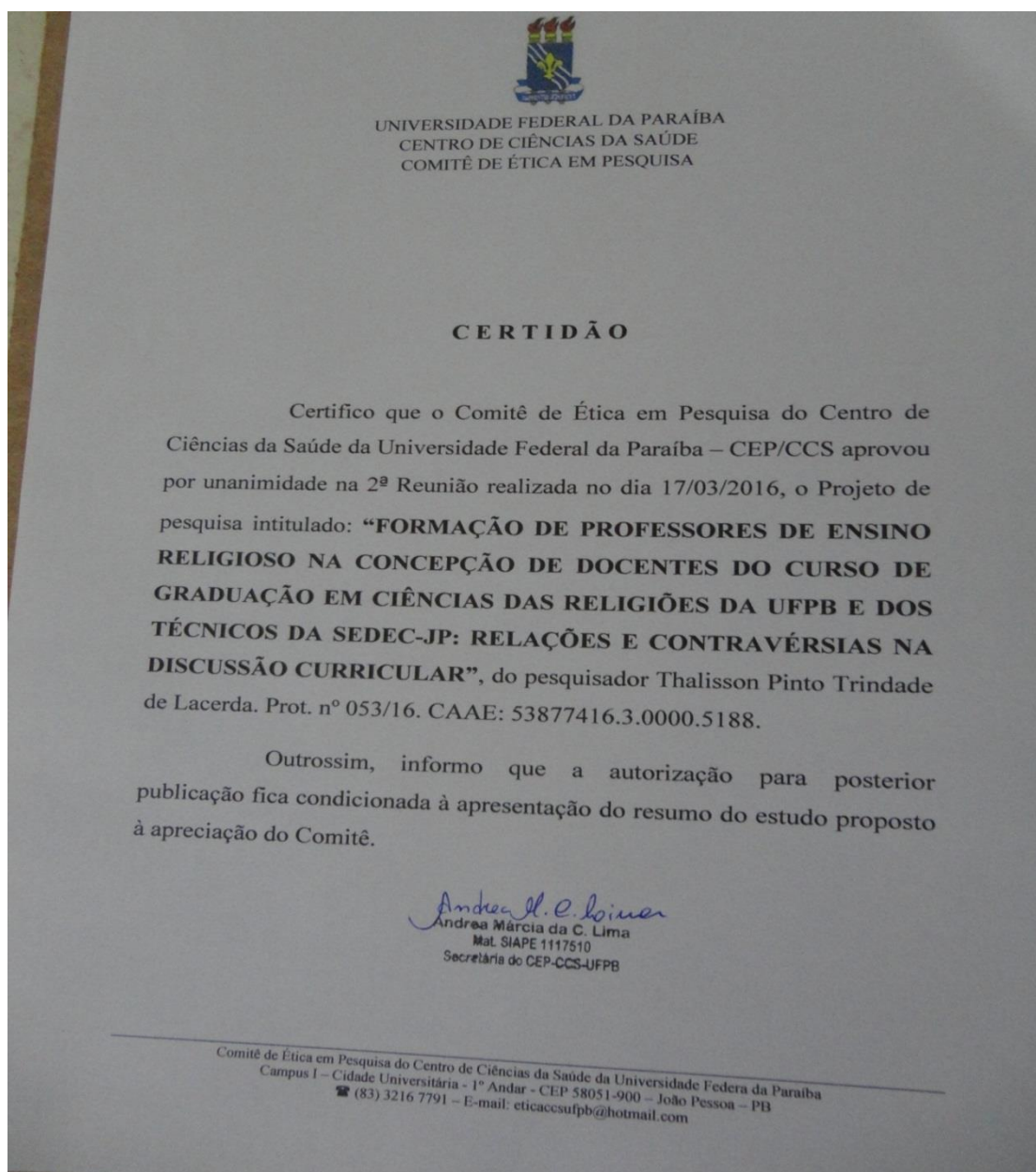
Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>> Acesso em 16 Abril 2016.

Disponível em<<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-antonio-cunha-laicidade-na-educacao-serie-conquistas-em-risco>> acesso em 17 abril 2016.

ANEXOS

Anexo 1

Certidão de Aprovação do Comitê de ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba (título já foi substituído).



Anexo 2**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Prezado (a) Senhor (a)

Estou realizando a pesquisa sobre As Concepções de Formação de Professores de Ensino Religioso no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião com o objetivo de analisar as concepções dos professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões a partir da problematização da Formação de Professores de Ensino Religioso e de como essas concepções sobre Formação de Professores de Ensino Religioso podem contribuir com a discussão do Ensino Religioso.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário que segue participar de uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

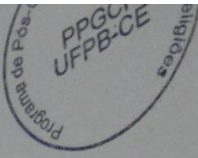
Esclarecemos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas por esse pesquisador.

Diante do exposto, solicito que declare que foi esclarecido (a) e que consente participar da pesquisa e publicar os resultados ciente que receberá uma cópia desse documento.

Atenciosamente agradeço,

Thalisson Pinto Trindade de Lacerda,

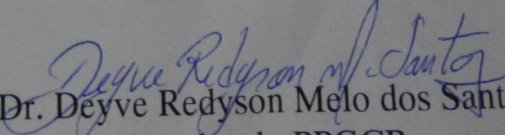
Pesquisador

Anexo 3 Termo do Colegiado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES – PPGCR

João Pessoa, 01 dezembro de 2015.

Certificamos que o projeto “Formação de Professores na Concepção de Docentes do Curso de Graduação em Ciências das Religiões e Técnicos da SEDEC – Jp: Relações e controvérsias na Discussão Curricular”, de Thalisson Pinto Trindade de Lacerda, RG 3508022 SSP-PB/PB e matrícula nº 2014116208, recebeu aprovação Ad-Referendum, para ser submetido à apreciação do Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba, nesta data.


Prof. Dr. Deyve Redyson Melo dos Santos
Coordenador do PPGCR

Prof.^o Dr.^o Deyve Redyson
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões - DCR/CE/UFPB
SIAPE: 247868-1

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES DA PESQUISA

Dados Pessoais:

Idade: de 18 a 28 ()

29 a 39 ()

40 a 50 ()

60 a 70 ()

Gênero: Feminino (); Masculino ().

Nível de escolaridade:

Segundo Grau completo (); Superior completo (); Outro ().

Estado civil:

Solteiro(a) (); Casado(a) (); Viúvo(a) (); Divorciado(a) (); Outro().

Nacionalidade:

Brasileira (☐); Estrangeira (☐); Outra (☐).

Formação acadêmica:

Qual o seu grau de instrução? Médio (☐) Superior Graduação (☐)

Superior Pós-Graduação (☐) Sim; (☐) Não.

Se você assinalou Sim responda: Aperfeiçoamento (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐)
Doutorado (☐) Pós-Doutorado (☐)

Você tem curso superior em Ciências das Religiões? (☐) Sim; (☐) Não.

Quantos anos você tem de experiência como professor? _____

Você trabalha como professor(a) :

a) (☐) No Curso de Graduação em Ciências das Religiões ou;

Você como professor, faz parte de algum Grupo de Pesquisa/Estudo?

(☐) Sim; (☐) Não.

Se você respondeu sim, responda qual o nome do Grupo de Pesquisa/estudo que você participa.

Você teve acesso, recentemente, às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores aprovadas em 2015?

(☐) Sim; (☐) Não.

II PARTE - CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

1. Qual a sua concepção sobre Formar Professores de Ensino Religioso?

2. Emita parecer sobre como você concebe a Formação de Professores de Ensino Religioso que é realizada no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) a partir da questão:

2.1 * Concepção sobre a articulação entre o Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões realizado na Universidade Federal da Paraíba e a SEDEC-JP. Justifique a sua resposta com, pelo menos, três argumentos

Declaro que concordo em participar como ator da pesquisa e que autorizo publicar os resultados ciente que receberei uma cópia desse documento.

Nome _____

Endereço para contato _____

Telefone _____

João Pessoa, ----- de ----- de 2016.

Apêndice 2

TABELA 1 – Relação dos professores.

2.1. Identificação dos professores que responderam o questionário (os nomes são fictícios).

Bruna
Maria
Alana
Fábio
Fabiano
Luís
José

Apêndice 3

TABELA 2– Relação da ocupação de trabalho dos professores pesquisados.

Ocupações	Frequência
Professora do CGCR	1
Professora do CGCR	1
Professora do CGCR	1
Professor do CGCR	1
Professor do CGCR	1
Professor do CGCR	1
Professor do CGCR	1

Apêndice 4

TABELA 3 - Caracterização dos professores pesquisados.

Total de professores pesquisados: 7.

Variáveis	Nível	Frequência
Estado Civil	Casados	5
	Solteiros	2
	Masculino	4

Gênero	
	Feminino 3

Apêndice 5.

TABELA 4 - Número de professores por idade

Total de professores pesquisados: 7

Variáveis	Intervalo	Total
	29-39	2
Idade	40-50	3
	50-59	1
	60-70	1

Apêndice 6.

TABELA 5 - Nacionalidade.

Total de professores pesquisados: 7

Nacionalidade	Frequência
Brasileira	7

Apêndice 7.**TABELA 6 - Anos de experiência de professor**

Total de professores pesquisados: 7

Atores da Pesquisa (nomes fictícios)	Anos de Experiência
Bruna	5 anos
Maria	10 anos
Alana	16 anos
Fábio	16 anos
Fabiano	17 anos
Luís	34 anos
José	40 anos

Apêndice 7.**TABELA 7 - Nome dos grupos de Pesquisa**

Total de professores pesquisados: 7

Atores da Pesquisa	Grupo de Pesquisa
Bruna	Núcleo de Pesquisas socioantropológicas da religião e gênero - SOCIUS –
Maria	Religiões e Filosofias Orientais – Padma.
Alana	VIDELICET Religiões e Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Saúde – LIEPAS.

Fábio	Núcleo de Estudos Viking e Escandinavos – NEVE.
Fabiano	Sagrada Sabedoria - HAGIA SOPHIA e Religião e Educação – REDUCARE
Luís	VIDELICET Religiões
José	Não possui vínculo.